

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Pedagogická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Praha 2011

SIMONA PEJCLOVÁ

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
KATEDRA PSYCHOLOGIE

DĚTI Z DĚTSKÝCH DOMOVŮ A JEJICH ZAČLENĚNÍ
DO TŘÍDNÍ SKUPINY

THE CHILDREN FROM ORPHANAGES AND THEIR
INTEGRATION INTO THE CLASS GROUP

Vedoucí práce:	PhDr. Lidmila Valentová, CSc.
Autor práce:	Simona Pejclová
Studijní obor:	učitelství pro I. stupeň ZŠ
Forma studia:	prezenční
Diplomová práce dokončena:	listopad, 2011

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Děti z dětských domovů a jejich začlenění do třídní skupiny“ vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury.

V Praze dne 29. 11. 2011

Podpis:

Poděkování

Ráda bych touto cestou upřímně poděkovala vedoucí své diplomové práce paní PhDr. Lidmile Valentové, CSc. za její trpělivost, cenné připomínky a rady v průběhu zpracování práce. Dále bych chtěla poděkovat své rodině, jež mi byla po celou dobu studia velkou oporou.

Podpis:

Anotace:

Diplomová práce s názvem *Děti z dětských domovů a jejich začlenění do třídní skupiny* je zaměřena na problematiku přijímání role žáka u dětí z dětských domovů integrovaných do běžných základních škol. Diplomová práce je rozdělena na část teoretickou, metodickou a praktickou. Teoretická část se věnuje rodině, školním socializačním rolím a dlouholetým výzkumům Matějčka a Langmeiera v oblasti psychické deprivace a subdeprivace. Metodická část obsahuje cíle diplomové práce a strukturu výzkumného projektu. Praktická část zkoumá pomocí pozorovací, dotazníkové a sociometrické metody rozdíly v pojetí role žáka dětí z dětských domovů a dětí z rodinné péče a ověřuje, zda sledovaní žáci z dětského domova mají obtíže se sociálním začleněním do třídní skupiny.

Klíčová slova: školní socializace, žák z DD, znevýhodněný žák, deprivace, subdeprivace, rodina

Annotation:

The thesis name *The children from orphanages and their integration into the class group* is focused on taking the role of student by children from orphanages. The thesis is divided into a theoretical, methodological and practical part. The theoretical part is devoted to family, school roles and long-term researches of Matějček and Langmeier on the psychological deprivation and sub-deprivation. The methodology section contains objectives of the thesis and structure of the research project. The practical part examined differences in the conception of the role of pupil children from orphanages and children from family care using observational, questionnaire and socio-metric method and verifies that the monitored pupils from the orphanage have difficulties with social integration into the class group.

Keywords: school socialization, a student from the orphanage, disadvantaged student deprivation, subdeprivation, family.

OBSAH

ÚVOD	7
1. TEORETICKÁ ČÁST	8
1.1 Rodina	8
1.1.1 Funkce rodiny	9
1.1.1.1 Jednotlivá období emočního vývoje dítěte	13
1.2 Typy rodin	16
1.3 Náhradní rodina	16
1.3.1 Formy náhradní rodinné péče	17
1.3.2 Ústavní péče	18
2. Psychická deprivace a subdeprivace	20
2.1 Psychická deprivace	20
2.1.1 Rozdělení projevů chování dětí z dětských domovů	22
2.2 Psychická subdeprivace	24
2.3 Pozdní následky psychické subdeprivace	25
2.4 Závěrečné shrnutí poznatků o psychické deprivaci a subdeprivaci	27
3. Znevýhodněný žák ve školní skupině	28
3.1 Škola a školní socializace	28
3.2 Role školáka	29
3.3 Role žáka	30
3.4 Role spolužáka	32
3.5 Role znevýhodněného a problémového žáka	33
4. METODICKÁ ČÁST	35
4.1 Struktura projektu praktické části diplomové práce	36
4.1.1 Použité výzkumné metody	37
4.2 Konkretizace jednotlivých fází projektu	38
4.2.1 1. fáze Pozorování	38
4.2.2 2. fáze Miniprojekt osobnostně sociální výchovy	40
4.2.3 3. fáze Dotazník pro děti	44
4.2.4 4. fáze Dotazník pro učitele základních škol	45

5.	PRAKTICKÁ ČÁST	46
5.1	Záznam 1. fáze projektu	46
5.1.1	Třída A/Lucka	46
5.1.2	Třída B/Martin	50
5.1.3	Třída C/David a Tomáš	54
5.1.4	Zhodnocení pozorovací fáze	58
5.2	Záznam 2. fáze projektu	60
5.2.1	Třída A/Lucka	60
5.2.2	Třída B/Martin	67
5.2.3	Třída C/David a Tomáš	75
5.3	Záznam 3. fáze projektu	84
5.3.1	Dotazník na zjištění vztahů ve třídě a jejich vyhodnocení	84
5.3.1.1	Třída A/Lucka	84
5.3.1.2	Třída B/Martin	90
5.3.1.3	Třída C/David a Tomáš	97
5.3.2	Dotazník výkonné motivace žáků a jeho vyhodnocení	103
5.3.2.1	Třída A/Lucka	103
5.3.2.2	Třída B/Martin	104
5.3.2.3	Třída C/David a Tomáš	105
5.4	Záznam 4. fáze projektu	106
5.4.1	Dotazník pro učitele základních škol a jeho vyhodnocení	106
6.	DISKUSE	113
7.	ZÁVĚR	117
8.	Seznam použité literatury	119
9.	Přílohy	121
9.1	Dotazník na zjištění vztahů ve třídě	121
9.2	Dotazník výkonné motivace žáků pro učitele	122
9.3	Dotazník pro učitele	126
9.4	Pozitiva náhodně vybraných žáků třídy A	128
9.5	Negativa náhodně vybraných žáků třídy C	129

ÚVOD

Vždy mě velmi zajímala problematika vzdělávání dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí a dětí z náhradní rodinné péče. Uvažovala jsem nad tím, jak jsou tyto děti v třídní skupině svými spolužáky vnímány, zda ve třídě mají kamarády a jaký vztah mají k učitelům.

Před vstupem na pedagogickou fakultu UK jsem se zapojila do sociálního projektu organizace Progressive, kde jsem získala mnoho cenných zkušeností a začala se aktivně zajímat o problematiku vzdělávání dětí z náhradní rodinné péče. Působila jsem v rodině, ve které se o dva sourozence starala jejich babička, protože rodiče nebyli výchovy dětí schopni. V rámci projektu jsem v dané rodině působila jeden rok. Mým úkolem bylo pomoci dětem ve vzdělávání, v prohloubení znalostí v jednotlivých problematických předmětech a zlepšení jejich jazykových dovedností. Při pravidelném styku se však postupem času mezi námi utvořil hlubší vztah, a tak jsem rodinu i po skončení projektu dále navštěvovala a snažila se zde jakkoliv pomáhat.

Tato zkušenost mě natolik zasáhla, že jsem se rozhodla napsat diplomovou práci na téma „Děti z dětských domovů a jejich začlenění do třídní skupiny“.

Jako budoucí pedagog vím, že i do mé třídy mohou docházet děti z nefunkčních rodin, či děti jakkoliv znevýhodněné. Jako učitelka bych měla být na tuto možnost připravená a měla bych umět s těmito dětmi pracovat.

V diplomové práci jsem se pokusila formou pozorování, miniprojektu osobnostně sociální výchovy a dotazníků zjistit, zda mají žáci z dětských domovů (dále jen DD) problém se sociálním zařazením do školního kolektivu a zda se ztotožňují s rolí žáka obdobně jako děti v rodinné péči (dále jen RP). Sledovala jsem, jak jsou děti z DD přijímány svými spolužáky a zda se nějakým způsobem od svých spolužáků odlišují. Pro svou práci jsem si vybrala čtyři děti z DD, navštěvující klánovickou základní školu.

1. TEORETICKÁ ČÁST

1.1 Rodina

„Rodina je zajisté nejstarší lidskou společenskou institucí. Vznikla kdysi v pradávných dobách, kdy se člověk ještě moc málo podobal tomu, jak se známe dnes. A vznikla z rozmnožovacího pudu, ale především z potřeby své potomstvo ochraňovat, učit, vzdělávat, připravovat pro život. Člověk byl v těch dobách mezi ostatními velkými živočichy velmi nedokonalým tvorem a jeho mládě přicházelo na svět tak málo připravené, že pečovat o ně a chránit je v úzkém intimním společenství ženy a muže a případně dalších blízkých lidí byla prostě životní nutnost, základní podmínka pro jeho přežití“ (Matějček, 1994, str. 15).

„Rodina je místem, kde se zachovává a uskutečňuje generační kontinuita, kde se přenáší zkušenosti, názory a životní postoje na další pokolení. Tvoří základ výchovného působení, formuje osobnost člověka v nejdůležitějším období – v dětském věku a dospívání“. (Brtníková, Šedivý, 1985, str. 223)

Rodina je důležitá primární sociální skupina z hlediska výchovy i vzdělávání. Utváří osobnost a charakter jedince. Rodina či její členové by měli uspokojovat jedincovy potřeby a zabezpečit jedinci zdravý duševní i fyzický rozvoj. Je velmi důležité zajistit dítěti klidné a bezpečné zázemí. Podporovat dítě ke vzájemné toleranci a ukázat mu směr či další možnosti jeho rozvoje. Jednou z nejzákladnějších lidských potřeb je potřeba životní jistoty, kterou lze uspokojit silným a vydatným citovým vztahem k dítěti. Tuto potřebu mohou dítěti zajistit pouze rodiče, ať již vlastní či nevlastní (adoptivní, pěstouni).

Mezi základní sociální potřebu k rozvoji dítěte, které se podílí na utváření jeho osobnosti, bezesporu patří mateřská láska. Již v počátcích těhotenství prožívá matka s dítětem zvláštní vztah. Je jedinečný a s jiným členem rodiny dítě v takovéto míře spjato není. Proto bych matku pokládala za jeden z nepostradatelných členů rodiny. Nicméně v naší společnosti dochází k neustálému formování a změnám ve funkčnosti rodiny. Vytrácí se tradičnost a nastupují „moderní“ prvky. Přesto si rodina stále ještě uchovala některé základní znaky.

„Rodina je pro dítě místem hlubokých a trvalých citových vztahů. Čím jsou tyto vztahy slabší, povrchnější a krátkodobější, tím se blíží rodinná výchova výchově nerodinné a má i takové výsledky.“ (Matějček, 1994, str. 15). Dítě je schopno nejenom lásku přijímat, ale i opětovat a to právě svým rodičům. Citový vztah v rodině nepomíjí, jen se vyvíjí a proměňuje dle vývoje dítěte. Také je důležité si uvědomit, že dítě považuje za rodiče ty, kteří se k němu jako rodiče chovají, s láskou a porozuměním. Dítě se narodí bezmocné a na dlouho dobu je odkázáno na péči, lásku a výchovu své rodiny. Během jeho růstu se vyvíjí fyzické a psychické vlastnosti, od růstu, po myšlení, sociální interakce a další schopnosti, které dítě získává prostřednictvím blízkého kontaktu s dospělým člověkem a neustálou příznivou interakcí s ním. Pouto mezi rodičem a dítětem je velmi důležité a bude mu nápomocné ve zvládnutí role dospělého i budoucího rodiče. Osobnost rodičů rozhodujícím způsobem přispívá k utváření sociálního a emocionálního klimatu v rodině.

1.1.1 Funkce rodiny

V odborné literatuře jsou shodně uváděny základní funkce rodiny.

a) biologická b) výchovná c) ekonomická d) emocionální

Biologická funkce rodiny:

Jinak také reprodukční. Uspokojení biologických potřeb (pohlavní pud, plánování rodičovství, sexuální život v manželství a potřeba rozmnožování). V dnešní době mnoho manželských i nemanželských párů zakládá rodinu až v pokročilejším věku, oproti minulým obdobím. Jeden z důvodů může být „jiná“ doba i společenské postavení obyvatel ČR. Po pádu komunismu v roce 1989 se otevřely pro občany nové možnosti, nové zážitky a pojem demokracie. Mladí lidé již tak brzy sňatky neuzavírali a spíše je odkládali a dávali přednost potřebě nového poznání a pracovní kariéře.

Výchovná funkce rodiny:

Péče o dítě, uspokojování jeho potřeb a prosazování jeho zájmů.

Úkolem „zdravé“ rodiny je ustálení pozice v rodině, utváření povědomí o sociálních rolích, pokračování v tradicích a zvycích, nastavení pravidel a jejich dodržování v rámci rodiny i mimo ni. Rodina je první instituce, ve které se dítě nachází od jeho narození, rodina jej formuje, v ní získává zkušenosti pro jednání s ostatními lidmi, je odpovědná za výchovu svých dětí. V životě rodiny se bezesporu ukazují ať už pozitivní či negativní důsledky výchovy dětí. V rodině se dítě setkává s prvními tresty, omezováním, se sociálními návyky či chováním. Rodiče jsou pro dítě prvním vzorem či autoritou, ke které může dítě již v jeho počátcích existence vzhlížet. Pozitivní či negativní vztahy, které v rodině panují, vycházejí právě z výchovy. Podle toho, jak je dítě vychováno, zda v něm vzbudíme morální hodnoty, podle toho bude připraveno na další socializační etapu a začlenění do společnosti. Rodina však ve výchově nemusí chybovat pouze v případech, kdy se o dítě nezajímá a zanedbává jej.

Matějček ve své knize (1992) uvádí několik typů nesprávných výchovných postupů, které mohou děti negativně ovlivnit:

- Výchova zavrhuje - Jedná se většinou o výchovu v rodině, kdy dítě rodičů připomíná nějaký životní neúspěch nebo je nechtěné, není ideálem rodičů nebo má nějaký duševní či tělesný handicap.
- Výchova zanedbávající - Dítě, které rodiče zanedbávají, bývá většinou z rodiny ekonomicky nezajištěné, či je to důsledek nevzdělanosti či nigramotnosti rodičů. Nicméně není to jediný důvod, rodiče mohou být i vysokoškolsky vzdělaní. V tomto případě se na zanedbávání výchovy přichází velmi obtížně. Zanedbávající výchova může být i důsledek negativní situace v rodině- rozvod, hádky. Dítěti se zhoršuje prospěch ve škole.
- Výchova rozmazluje - Je to pro rozvoj osobnosti dítěte nepříznivá výchovná metoda. Rodiče dítě milují, neustále ho chrání, nedávají mu prostor se osamostatnit. Stále mu „zametají“ cestičku a nedovolí, aby vlivem dnešní společnosti došlo k jeho „pokažení“. Nemají pro něj žádné úkoly, nekladou na něj nároky a v podstatě mu posluhují. Postupné dospívání a vstup do reálného světa je

pak pro dítě náročný a obtížný.

- Výchova příliš úzkostná a příliš protektivní - Tato metoda má hodně společného s výchovou rozmazlující a to do té míry, že se také jedná o přehnaný pocit strachu a ochrany o dítě, že se mu v tom velkém světě může něco zlého přihodit, má zakázané určité aktivity. Dítě má pak potřebu si toto omezování kompenzovat v jiných sociálních skupinách. Je výbušné, agresivní, ale může se zde objevit i dítě zakřiknuté, nenápadné, s nedovedností se zapojit do kolektivu.
- Výchova s přepjatou snahou o dokonalost dítěte /perfekcionismus/ - Dítě je v roli „dokonalého tvora“ a rodiče si v něm mohou kompenzovat svá vytoužená a nesplněná přání. Většinou se zaměřují na tu oblast, která je pro ně z nějakého důvodu stěžejní- např. určité povolání. Dítě je leckdy přetěžováno, rodiče neberou v potaz jeho možnosti. Jejich apel může být vytvářen proto, že na rodiče byl kdysi vytvářen stejný tlak a byli v podobné situaci, kterou nyní požadují po svém dítěti.
- Výchova protekční - Vidina úspěchu a touha po něm je pro rodiče v této formě výchovy nejdůležitější. Liší se však způsoby k jeho dosažení. Dítě je stavěno před hotovou věc, nemá možnost se setkat s problémem, rodiče za něj vše řeší, tlačí ho před sebou, přičemž mu odklízí z cesty překážky. Nebojí se použít ostřílených metod k dosažení vytouženého. Mohou to být rodiče, kterým se nesplnil jejich sen o volbě povolání, ale stejně tak rodiče, kteří mohou trpět pocitem viny, sevřený úzkostí, aj.)

Ani jeden z těchto výchovných postojů není ideální a komplikuje dítěti sebepojetí, sebeprosazení – tedy adekvátní socializaci. Důležitá je včasná diagnostika a náprava situace v rodině. Dle Matějčka (1992) je velmi často problém ve vztazích mezi rodiči či obecně v rodině. Konkrétně mezi manželi, kteří nemají společné zájmy, mají sexuální nesoulad a jiné neshody, které mohou vést k tomu, že si žena potřebu manželského vztahu kompenzuje na dítěti. Což může být konkrétně typ výchovy úzkostné až příliš protektivní. Otec je v tomto případě často ve výchově pasivní. Setkáváme se i s variantou, kdy si rodiče výchovou k perfekcionismu kompenzují primární nejisté přijetí dítěte do rodiny. Jako možnosti nápravy Matějček doporučuje různé druhy terapie, např. manipulativní terapie. (Matějček, 1992). Ta předpokládá manipulaci s těmi faktory,

které vedly k „nesprávným“ výchovným postojům. Většinou to znamená pozvednout otce k větší aktivitě v rodině, vzbudit zájem mezi manželi o společné aktivity a vzbudit i zájem v samotném dítěti v činnosti, které bude vykonávat samostatně bez závislosti na rodičích. Každá rodina a dítě je však jiná, a proto je potřeba přistupovat k jejich problémům individuálně.

Ekonomická funkce rodiny:

V nejširším slova smyslu se jedná o materiální zabezpečení členů rodiny. Jedná se o společné hospodaření s rodinným rozpočtem, rozdělení každodenních prací v rodině. Vytváření materiálního zázemí, ve kterém děti vyrůstají. Rozpočet je závislý na velikosti příjmů rodiny, počtu členů a počtu nezaopatřených členů dané rodiny. Velmi důležitým pilířem a středem zájmu v ekonomické funkčnosti se stává právě finanční stránka. Dříve byla matka (většinou) finančně naprosto závislá na otci dítěte. S vývojem společnosti a s uspořádáním rolí v ní se situace velmi změnila, došlo k ženské emancipaci, a finanční či materiální zázemí spoluvytváří i žena. Úkol obou rodičů je tedy zabezpečit nejen své potřeby, ale i potřeby dítěte a celé rodiny. V dnešní době je solidně rozpracován sociální systém státu, který alespoň na přechodnou dobu může být nápomocen v tíživé finanční situaci. To, jakým způsobem se s tímto problémem rodina vyrovná, už v rukou státu není.

Emocionální funkce rodiny:

Emocionální stránka rodiny a všech jejích členů je obecně důležitá. Rodiče by měli uspokojovat primární psychické a sociální potřeby dítěte. Poskytnout dítěti příjemné zázemí, pocit bezpečí, důvěry, lásky a rozvíjet citové vazby. Emoční zakotvení umožňuje další příležitosti v psychosociálním rozvoji, tj. sebedůvěra/sebekritika, vnímání vlastního já, pozitivní vnímání okolí, přijímání rolí, formování modelů chování, rozvoj schopností a dovedností, rozvoj komunikačních schopností aj. V tomto směru je funkce rodiny nenahraditelná. Rodiče by měli dát dítěti nejenom pocit jistoty, ale i uznání, že píle, práce či snaha, kterou dítě vynakládá, není zbytečná a rodiče ji oceňují.

Pro mnoho rodin přináší narození potomka naplnění určitých životních cílů a ideálů, utužení manželské soudržnosti a pouta či touhu po nových zážitcích, které nám dítě může nabídnout. Tak, jak na dítě působí pozitivní vliv rodičů, tak samozřejmě působí dítě na rodiče. Jedná se o oboustranné získávání nových zkušeností, navazování nových vztahů a získávání nových podnětů. Rodiče přijímají novou sociální roli, nejsou zodpovědní jen sami za sebe, ale i za psychický či fyzický vývoj dítěte. Matka je pro dítě, co se alespoň citové opory týče, nejdůležitější osoba v raně dětském věku, která dokáže dobře sladit radost a povinnosti tak, aby dítě bylo maximálně spokojené. I otec hraje důležitou roli v životě dítěte. U dívky je role otce důležitá pro vnímání pozic a hierarchie v rodině, pro chlapce má otec velmi důležitou ztotožňující roli. I sourozenci mají v rodině pozitivní zastoupení. Navzájem se ovlivňují, prožívají a sdílí mnoho společných zkušeností, drží pospolu, jindy soupeří, ale velkou měrou se navzájem ovlivňují.

1.1.1.1 Jednotlivá období emočního vývoje dítěte

Emocionální/emoční vývoj dítěte bychom mohli rozdělit do konkrétních fází vývoje dítěte, které jsou popsány v odborných publikacích Langmeier, Krejčíková (2006) a Matějček (1992). Pro praktickou část práce považuji za významné následující etapy:

V novorozeneckém a kojeneckém období, zvláště v prvním měsíci, dítě postupně začíná vnímat své okolí, vytváří si sociální pouto s matkou, která je pro něj v tento čas nenahraditelná. V období nemluvněte hraje velkou úlohu komunikace, hlas matky či rodičů, to dítě emocionálně uspokojuje a dává mu pocit bezpečí, je základem k jeho přirozenému a pozitivnímu řečovému vývoji. Rodiče různě reagují na podněty ze strany dítěte. Bezesporně musíme uvažovat i o tom, zda se dítě narodí z „nechtěného“ těhotenství nebo lidově používaný termín „vymodlené“ dítě. Oba tyto extrémy s sebou nesou určitá rizika, která mohou mít vliv na vývoj dítěte. Pokud dítě vyrůstá v rodině, kde není středem pozornosti, v nedostatečně milující rodině, může vykazovat známky opožděnosti a jiné problémy včetně zdravotních.

V období batolete se rychle vyvíjí citová stránka, dítě objevuje nové věci, užívá si radosti a spokojenosti, které mu nové zážitky přinášejí. Dítě si velmi dobře

uvědomuje emoční vazby na své rodiče a umí projevovat spokojenost vůči okolí. Vnímá svou individualitu a existenci vlastního já. Má tendence dělat věci samostatně bez pomoci dospělého. Prosazuje se i na úrovni nesouhlasu, jakéhosi vzdoru, čímž reaguje na určitý podnět ze strany rodiny- separační úzkost, osamostatňování se. Rodina mu vymezuje hranice/řád, které postupně přijímá, zvnitřňuje.

Další vývojovou fází je *předškolní* věk, kde při „standardní“ rodině, dává dítě své city najevo. Je však stále vázáno na dospělého, i když spousty věcí chce vyzkoušet bez pomoci. Dospělí je však pro dítě stále zdrojem nových informací, které dítě ke svému rozvoji potřebuje. Rodina je stále nejvýznamnějším prostředím k socializaci dítěte, i když se dítě dostává do jiného kolektivu, kde může navazovat nové vztahy či vazby, které jsou ale spíše jen krátkodobé (pobyť ve školce). U dítěte začíná převažovat kooperativní hra, která je organizována ve spolupráci, děti mají při hře každý svou roli, s níž přispívají do společného programu. Objevují se i první počátky sebekontroly, která s časem rychleji narůstá. Učí se prosociálnímu chování, tj. více se zaměřují na pomoc a pochopení potřeb druhých lidí, narůstá schopnost empatie. Dokáží hlouběji porozumět vlastním pocitům. Nicméně mezi 4. až 5. rokem přibývá i více projevů soupeřivosti mezi dětmi. Dochází k rozvoji svědomí, ví, co se smí a nesmí, prožívá pocity viny. Rodiče děti odměňují, trestají a tak ovlivňují jeho sociální chování. Výrazný pokrok je v diferenciaci ženské a mužské role, přičemž rodiče sami děti diferencují podle pohlaví již od útlého věku např. při hře s nimi, způsobu oblékání, volbě hraček aj.

Mladší školní věk, tj. 6- 8 let, který je spojený s nástupem do školy, je pro dítě velká změna. Přijímá novou roli, roli školáka. Na dítě je kladeno mnoho nároků a předpokládá se, že je bude plnit. Již Langmeier a Krejčířová (2006) se zmiňují o tom, že při stále stoupajících nárocích na dítě ve škole, se málo přihlíží k samotným schopnostem a vlastnostem dětí a k rodinnému prostředí. Což může mít i vliv na nepřizpůsobení se dítěte na nové prostředí školy. Dítě mladšího školního věku již začíná realisticky chápat, logičtěji uvažuje, i když spíše při konkrétních činnostech. Přechází ze spontánní k vytrvalejší a cílevědomější hře, je schopné kontrolovat city a emoce. Vyhledává hry a kamarády stejného věku, má s nimi společné zájmy a koníčky, při kterých se učí důležitým sociálním reakcím (spolupráce, pomoc slabšímu, soutěživost, soupeření). Tyto reakce se objevují již v předškolním věku, nyní se však více zvyrazňují. Přijímá novou autoritu, učitele. Má potřebu pochvaly a uznání, když se mu

něco povede. Uvědomělejší je sebepojetí a sebehodnocení, postupně získává význam i postavení dítěte v dětské skupině.

Střední školní věk, tj. 9-12 let, v tomto období už je většina dětí na školní prostředí adaptovaná. Děti si více všímají mezilidských vztahů a důležitá u dětí je vrstevnická skupina, kde dítě přijímá její normy a pravidla, i když mohou být od rodiny odlišná. Dítě si uvědomuje a víc chápe mravní hodnoty a normy a dle nich jedná. Dochází k vrcholení socializačních diferenciací a to v přijímání ženských a mužských rolí. Objevuje se zde spontánní sebereflexe, děti v tomto věku mluví často o svých pocitech. Navazují trvalejší přátelské vztahy s vrstevníky, které již nejsou jen nahodilé a nestálé.

„Děti ze zanedbávajících rodin jsou obvykle druhými hodnoceny nízko a samy sebe stejně nízko hodnotí.“ (Langmeier, Krejčířová, 2006 str. 140).

Období, v němž si dítě úplně uvědomuje sexuální rozdíly, čili rozdíl mezi chlapcem a dívkou, je *období puberty, někdy v literatuře provázaný se starším školním obdobím, tj. 12-15 let*. Vyznačuje se v podstatě citovou nevyrovnaností, přecitlivělostí, své pocity leckdy nejsou schopni kontrolovat a usměrňovat, děti jsou velmi impulzivní. U dětí se objevují časté výkyvy ve školních výsledcích, zvýšená unavenost. Dítě se samo ve svých citech často nevyzná a ztrácí pocit sebedůvěry, má strach ze selhání a z nejistoty. Často se objevují pocity méněcennosti. V pubertě se jedinec snaží o to, aby byl sám sebou, co nejvíce se přiblížit svému ideálu. Dokáže přijmout morální hodnoty a normy, nicméně je přesvědčen, že platí pro všechny stejně bez rozdílu a často neakceptuje kompromisy. Období se vyznačuje významnějším navazováním vztahů i s druhým pohlavím, které vede k pozdějšímu přijatelnému převzetí jak partnerských, tak rodičovských rolí.

Každá vývojová fáze má svá specifika. Nejdůležitějším faktorem je však bezesporu skutečnost, že rodina v emočním vývoji dítěte hraje důležitou a nezastupitelnou roli. Má pro dítě zásadní význam. V ní se učí základní socializační diferenciaci a připravuje se na kvalitní vstup do společnosti. Další zásadní význam pro školní socializaci má škola (začátek již v MŠ), kde se dítě učí dalším důležitým sociálním rolím, povinnostem, zkušenostem, regulaci emočních projevů, spolupráci, sebereflexi a jiným společensky hodnotným normám, které napomáhají k lepšímu zařazení do společnosti jak v oblasti pracovní tak i osobní.

1.2 Typy rodin

Přistupuji ke klasifikaci typu rodiny z hlediska její funkčnosti tak, jak ji blíže specifikovala Lovasová (2006).

Pokud rodina plní všechny své funkce tak, aby docházelo ke zdravému, rovnoměrnému a vyhovujícímu vývoji dítěte, je tato rodina funkční. Dojde-li však k porušení jakékoliv funkce rodiny, která ohrožuje zdravý vývoj dítěte, stává se tato rodina *ne-funkční*. Je však důležité, zjistit míru a závažnost v zanedbání nebo ohrožení ve vývoji dítěte a podle ní učinit kroky k jejímu odstranění.

- Funkční rodina - Rodina, která splňuje všechny požadavky a zajišťuje dítěti zdravý vývoj.
- Problémová rodina - Rodina, která neplní jednu nebo všechny své funkce, vyskytují se v ní problémy, které má tendence aktivně řešit a nebrání se pomoci zvenčí. Není narušen zdravý vývoj dítěte.
- Dysfunkční - Rodina, kde se vyskytují závažné problémy. Rodina neplní jednu nebo všechny funkce, ohrožuje zdravý vývoj dítěte a není schopna tyto problémy sama řešit.
- Afunkční rodina - Rodina neplní ani svou základní funkci. Stává se nebezpečnou pro zdravý vývoj dítěte a dokonce ho ohrožuje na samotném životě. Důležité je zasáhnout a dítě ochránit. Náprava této rodiny je bezpředmětná. Řešením této situace je zbavení rodiče jejich práv a umístění dítěte do náhradní rodinné péče.

1.3 Náhradní výchova

Náhradní rodinná péče (dále jen NRP) je poskytována dětem, které nemohou být z různého důvodu vychovávány ve vlastní rodině. Můžou to být děti, kterým zemřeli rodiče (velmi zřídka), rodiče, kteří se o dítě nechtějí nebo neumějí postarat. Rodina selhala ve své základní funkci a dítě v rodině strádá a je ohrožen jeho zdravý vývoj.

1.3.1 Formy náhradní rodinné péče

(Vocilka, 1999), www.rodina.cz

Adopce (osvojení)

Je pro dítě nejlepší a nejvhodnější formou NRP. Adoptivní rodiče přijímají dítě za své „vlastní“, nabývají všech práv a povinností, dítě získává jejich příjmení a jsou zapsáni v rodném listě dítěte. Biologické rodiče lze dohledat v matrice. Osvojit či adoptovat lze pouze nezletilé dítě. K této formě NRP se přistupuje zpravidla v mladším věku dítěte, cca do 3 let věku, kde je dobrý předpoklad zdravého vývoje dítěte a je vyřešen právní vztah s jeho biologickými rodiči.

Česká republika akceptuje dva druhy osvojení.

1. Nezrušitelné - K tomu se přistupuje, je-li dítě vstupující do rodiny mladší jednoho roku. Starší dítě osvojit nezrušitelně nelze.
2. Zrušitelné - Osvojené dítě je starší jednoho roku, tuto formu NRP lze zrušit pouze na návrh osvojitele či osvojence.

Pěstounská péče

V této formě NRP zůstává dítěti jeho původní příjmení. Jeho biologičtí rodiče neztrácejí všechna práva a povinnosti vůči dítěti, přičemž i pěstouni mají k dítěti práva a povinnosti omezená, avšak nejsou jeho zákonnými zástupci. Dítě svěruje do pěstounské péče soud a přistupuje se k ní v případech, kdy se rodiče nejsou schopni o své děti dlouhodobě starat. Existují dva druhy pěstounské péče:

1. Individuální (dítě je vychováváno v rodině pěstounů)
2. Skupinová (dítě je vychováváno ve specifických zařízeních určených pro pěstounskou péči - tzv. SOS dětské vesničky)

SOS dětské vesničky

Jedná se o skupinovou pěstounskou péči, která funguje na čtyřech základních variantách.

1. Matka - Ta tvoří úplný základ rodiny. Jsou na ni kladeny vysoké nároky, prochází přísným výběrem a je limitována věkem. Matka nahrazuje dětem vlastní rodiče a

vytváří pro ně domov plný lásky a bezpečí.

2. Sourozenci - Jsou děti různého věku, pohlaví a etnického původu. Vlastní sourozenci se nikdy neoddělují. V SOS vesničce je v jedné skupině více jak 6 dětí, které se podílejí na každodenních povinnostech a radostech domova.
3. Domek - Zde bydlí pouze matka a jí svěřené děti. Cílem je soukromí a snaha o co největší podobnost klasické rodině.
4. Vesnička - Ta je sestavena z více domů, které tvoří ucelené společenství. Vesničky jsou situovány do okrajů obcí, nejsou oploceny. Jsou navrženy tak, aby děti mohly co nejlépe navázat vztahy i s okolím mimo vesničku, což je přípravou pro zapojení do běžné společnosti. Navštěvují běžné školy. Je zde velká snaha o zastoupení i mužského elementu ve vesničkách, což je mnohdy těžké. Veškerý chod vesničky zajišťuje ředitel/ka.

Poručnictví

Jde o podobnou formu NRP jako je tomu u pěstounské. Je zde pouze rozdíl v tom, že poručníka určuje stát, zemřou-li dítěti rodiče, jsou-li zbaveni rodičovských práv nebo k nim nejsou způsobilí. Poručníkem se většinou stává příbuzný nebo blízký známý dítěte (babička, teta, aj.). Poručnictví zaniká plnoletostí dítěte.

K náhradní rodinné výchově se přistupuje v případě, kdy se o dítě nemohou nebo nechtějí starat jeho rodiče. Je péčí rodinného charakteru. V naší republice se přistupuje k takové péči, která se co nejvíce podobá rodině. Proto se jí dává přednost před ústavní péčí.

1.3.2 Ústavní péče

Ústavní péče se dále rozděluje na:

- a) Zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc (Klokánek, Dětská centra)
- b) Kojenecké ústavy
- c) Diagnostické ústavy
- d) Výchovné ústavy
- e) Domovy pro osoby se zdravotním postižením

- f) Dětské domovy se školou
- g) Dětské domovy

Vzhledem k zaměření praktické části práce konkretizují informace o dětských domovech.

Dětský domov

„Děti a mládež, jejichž mravní výchova a psychosomatický vývoj je ohrožen, jsou na základě soudního rozhodnutí o ústavní výchově nebo na základě dohody se zákonnými zástupci umisťováni do školských zařízení pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy.“ (Vocilka 1999, str. 9)

I přesto, že má soud povinnost přezkoumat, zda by nebyla pro dítě vhodná jiná forma rodinné výchovy, je v ústavní péči nemalá část dětí. Jen ve všech 154 dětských domovech bylo v roce 2009 celkem umístěno 4704 dětí. (www.rodina.cz, převzato z Českého statistického úřadu). Dětské domovy jsou státním zařízením s výjimkou čtyř soukromých DD. DD zajišťuje jak výchovnou, tak i sociální a hmotnou péči dítěti, o které se jeho vlastní rodina ze závažných důvodů starat nemůže a dítě nemůže být ani osvojeno či adoptováno. Zpravidla je dítě v DD do dovršení zletilosti, popř. do ukončení studia k přípravě povolání. Většina dětí umístěných do DD má vlastní rodiče, proto umístění do DD vnímá jako nespravedlivé odloučení od rodiny. Každé dítě se s tímto faktem vyrovnává odlišně (agrese, lítost, pláč, úzkost, aj.).

Rozlišujeme dva typy DD a to internátního a rodinného typu.

- a) Internátní - Jedná se o typ výchovy, který předpokládá krátkodobý pobyt dítěte v DD, většinou nejvýše 2 roky. Základem je výchovná skupina, obvykle s počtem do 16 dětí, vedena vychovatelem, který by měl rozvíjet osobnost dítěte a vlídným přístupem zmírnit důsledky nevhodné rodinné výchovy. U dětí umístěných v této formě výchovy se často vyskytují následky v podobě deprese. Důvodem mohou být nezájem rodičů, neúspěšnost ve škole, deprivace- nedostatek citového upokojení, aj. DD internátního typu jsou nejvíce vzdáleny rodinnému prostředí. Nicméně se často stává, že dítě se po uplynutí dvou let nemá kam vrátit a zůstává v domově až do zletilosti.

- b) Rodinný - Zde jsou umístováni děti, u kterých se předpokládá dlouhodobý pobyt v domově. Základem DD rodinného typu je rodinná buňka, kterou tvoří děti různého věku, pohlaví a etnické skupiny a jejíž způsob života se nejvíce podobá klasickému životu v rodině. Sourozenci se zařazují vždy do stejné skupiny, aby nedošlo k zpretrhání „zbylých“ rodinných vazeb. V buňce je maximálně 10 dětí. Děti navštěvují standardní školu.

2. Psychická deprivace a subdeprivace

2.1 Psychická deprivace

„Psychická deprivace je psychický stav vzniklý nedostatečným uspokojením základních psychických potřeb člověka.“ (Matějček, Langmeier, 1986, str. 54). „Mezi následky psychické deprivace se počítá i určitá neschopnost postižených lidských jedinců navázat vřelé, hluboké a trvalé citové vztahy s erotickým partnerem, čili, jinak řečeno, dobře a hluboce se zamilovat, i určitá neschopnost navázat takové vztahy k vlastním dětem.“ (Matějček, Langmeier, 1986, str. 55)

Míra „postižení“ však závisí na dalších vývojových etapách jedince. Jestliže na takto „deprimované“ dítě, které nebylo od dětství vychováno ve vlastní rodině, zapůsobí ještě další nepřízniví činitelé, kteří negativně ovlivní jeho citové zrání, má toto dítě větší předpoklad ke vzniku psychické deprivaci.

V knize „Týrané, zneužívané a zanedbávané dítě“ (1995, str. 87) se „samotný termín *deprivace* překládá jako *strádání* nedostatkem něčeho. Je to tedy ubližování dítěti, a to někdy vskutku kruté a tak závažné, že hraničí s vraždou.“

V podstatě strádáním rozumíme chybění určitých psychických podnětů dítěte, které mají za úlohu jeho osobnost formovat. Může to být „láska matky či otce“, stabilita rodiny, rodičovská trpělivost, sociální role/pozice dítěte v rodině aj.

Deprivací se zabývalo mnoho autorů, přičemž odborně se jí dostalo zájmu již v polovině 19. století. Protože termín „deprivace“ ještě nebyl zcela užíván, děti takto izolované a strádající byly označovány za „zdivočelé“ či „vlčí“. Z prostudované literatury je zřejmé, že k deprivaci dochází u jedince, u kterého v průběhu jeho života

nedošlo dlouhodobě k uspokojení jeho základních potřeb. Již Matějček s Langmeierem (1974) ve svých výzkumech poukázali na problém ústavní výchovy nebo výchovy kolektivní. Dítě je odpoutáno od matky, event. od otce, kteří mají nezaměnitelnou úlohu tohoto uspokojování. Toto odpoutání má mnohdy za následek vážné poruchy ve vývoji dítěte.

Deprivace se v 50. letech stala středem vědeckého zájmu mnoha lékařů a širší veřejnosti. Ve své knize Matějček s Langmeierem (1974) rozlišili čtyři charakteristické etapy, v jakých termín deprivace přicházel.

a) období „empirické“ (2. pol. 19. stol. - 30. léta 20. stol.)

V tomto období jde spíše o sbírání informací, které zatím ještě nedávají ucelený řád, smysl. Jde o pozorování dětských lékařů, pohybujících se v prostředí dětských nemocnic, sirotčinců či v jiných ústavech s dětmi. Situace po válečném období nebyla nikterak příznivá, nicméně se usilovalo o zlepšení sociálních, psychických i hygienických podmínek pro děti žijící v ústavech, která by měla za následek snížení úmrtnosti dětí v nich.

b) období „alarmující“ (30. - 40. léta 20. stol.)

Spouštěčem bylo období tzv. vídeňských škol- ty měly za úkol sledovat děti a jejich psychický vývoj v různých nepříznivých situacích. Mnoho badatelů, kteří se v těchto letech zabývali otázkou deprivace, poukazovalo na to, že následky deprivace vyplývají z nedostatku nebo úplné ztráty mateřské péče. Následky tohoto strádání, většinou v ústavu, jsou buď hodně těžké, nebo nenapravitelné.

c) období „kritické“ (50. léta 20. stol.)

Pro toto období bylo v podstatě inspirací období předchozí. Nicméně došlo k několika úpravám. Autoři připouštějí, že deprivaci nezpůsobuje především ztráta mateřské péče, ale rozšířili tuto oblast o studium deprivacních podmínek v rodině. Dále badatelé připouští, že působením prevencí a terapií, zlepšení sociálních a ekonomických podmínek ústavů, může dojít k výrazně nižším následkům deprivace jedince.

d) období „experimentální teoretické“ (60. léta 20. stol.)

Autoři se po zisku hlubších informací o deprivaci z předchozích období zaměřili na intenzivní výzkumy zaměřené na malé nebo menší skupiny tak, aby její poznatky byly co nejpřesnější. Jedná se o experimenty. Na základě poznatků o deprivaci došlo k zavedení nových forem náhradní rodinné péče a změny v organizaci péče ústavní.

2.1.1 Rozdělení projevů chování dětí z dětských domovů

Matějček a Langmeier (1974, 1986) z dlouhodobých výzkumů a pozorování dětí v ústavech stanovili pět typů projevů chování dětí, jako projevů deprivace.

1. „Sociální hyperaktivita“

Děti této skupiny navazují kontakt s dospělými bez rozpaků a bez zábran, chytají se každého „nového“ člověka, ke každému se chovají se stejnou přítulností, mají tendence se předvádět. Jejich zájem je však povrchní a nestálý. Zajímají se o vše, co se kolem nich děje, jsou velmi aktivní. Často však pracují hluboko pod svými intelektovými schopnostmi. Jsou celkem oblíbení.

2. „Sociální provokace“

Děti jsou velmi problémové. Intelektové schopnosti jsou v průměru či v podprůměru, i když řada dětí jednou nebo i několikrát opakovala ročník. U dětí se vyskytovaly časté krádeže, záškoláctví, útoky z domova, agresivní chování a sexuální nápadnost. Děti tohoto typu mohou být náladové, impulzivní, neklidné, bez zábran, ale i hravé až infantilní. V batolecím věku se mohou vyjadřovat a projevoval až provokativně. Vynucují si hračky pro sebe, jsou až agresivní, chtějí mít vychovatelku „jen pro sebe“, což v ústavech nelze. Jsou za své chování trestáni, přičemž o samotě jsou úplně klidné, jako vyměněné. Ve starším věku jsou umisťovány do ústavu jako nezvladatelné.

3. „Útlumový typ“

Děti jsou velmi pasivní až apatické. Mnohdy označovány za slabomyslné. Děti vykazují vývojová opoždění, zvláště pak poruchy v řečovém vývoji. Nevyhledávají sociální kontakt, vystačí si pouze s materiálními podmínkami. Agresivně reagují na vyrušení od činnosti. Nevyhledávají citové podněty, na vychovatelku reagují

s nezájmem. Pokud však mají děti v DD dostatek emočních a sociálních podnětů, je velká pravděpodobnost, že se postupně přizpůsobí.

4. „Dobře přizpůsobení“

Takto nazýváme děti, které prochází ústavní výchovou relativně dobře a jsou jí nejméně poznamenány. Dokáží si v prostředí najít podněty k dobrému vývoji. Jsou ve skupině velmi oblíbeni, je na ně upoutávána pozornost. Velmi opatrně a klidně navazují kontakty i s dospělými- touží po pohlázení a vlídnosti, což se jim často vzhledem k oblíbenosti dostává. I přes jejich „dobré přizpůsobení“ bychom měli být opatrní, protože to může platit pouze pro „ústavní“ život dětí. Pozitivní však je, že tento typ byl ve většině DD zastoupen nejčastěji, cca 50%.

5. „Typ charakterizovaný náhradním uspokojováním afektivních a sociálních potřeb“

„Nedostatek podnětů z oblasti citové a sociální vede tyto děti k zvýšené snaze o získání podnětů z jiných oblastí, a to na nižší úrovni. Příznačné je přejídání, masturbace a jiné autoerotické aktivity, narcistické tendence, agresivita vůči slabším, šikanování, žalování, trápení zvířat apod.“ (Matějček, Bubleová, Kovařík, 1997, str. 10). Většina dětí je vychovávána v domovech se zvýšenou péčí nebo v psychiatrických léčebnách. Jejich léčba je však jen málo úspěšná. Po ní se vracejí zpět do dětských domovů.

Projevy psychické deprivace jsou mnohotvárné. Každé dítě se s následky psychické deprivace vyrovnává jiným specifickým způsobem. Pokud lze orientačně shrnout, v kojeneckém a batolecím věku se mohou projevovat přehnanou snahou o citový kontakt, vynucování si pozornosti vychovatelky v ústavu. Jako další typ projevu dětí může být takový, kde děti určitým způsobem „provokují“ personál dětského ústavu, vymáhají si hračky, perou se, jsou agresivní. A v neposlední řadě jsou tu i děti, které se chovají až patologicky. Matějček tento typ označil za „psychopatické“. Tyto děti se často přejídají, masturbují či jinak „náhradně“ uspokojují své potřeby. Mají sklony k trápení zvířat či dětí. Velmi citlivým ukazatelem deprivačního poškození v tomto období je řeč. K „normálnímu“ vývoji řeči je zapotřebí citově vřelý a kladný vztah rodiny k dítěti, kde nejdůležitější roli hraje matka. Děti z nefunkčních rodin mívají často různě opožděný vývoj řeči. Jako je malá slovní zásoba, nesrozumitelnost, chybí zvědavost a radost z komunikace. V předškolním věku se toto opoždění řeči dále projevuje. Děti s nedostatečně rozvinutými jazykovými schopnostmi mají odloženou školní docházku.

V období školního věku mají děti stále velkou potřebu někomu patřit. Vyžadují pozornost různým způsobem. V minulosti docházelo často k umístování těchto dětí do zvláštních škol, přičemž jejich intelekt vykazoval normální hodnoty. Problémová školní práce souvisí se sníženou motivací pro učení, nemají se „pro koho“ učit, problémově navazují vztahy ve školním prostředí, jsou nedůvěřivé a často agresivní, citově otupělé nebo naopak citově velmi otevřené a nestálé. V pubertě mívají problém se sociálním začleněním do kolektivu, s nepřiměřeným sebehodnocením, problémy s chováním ve škole. Jsou častěji ohroženy negativními vlivy, jako např. drogy, násilí, sexuální agrese aj. V dospělosti mají deprimované děti často problém v partnerských vztazích, ve výchově vlastních dětí. Následky psychické deprivace nemusejí být tak fatální, pokud se dítě co nejdříve dostane z nevyhovujícího prostředí do prostředí psychicky a sociálně příznivého.

Vágnerová (2005) psychickou deprivaci a subdeprivaci považuje za psychosociální handicap, kdy se rodiče většinou k dítěti chovají nepřiměřeně. Jedná se buď o nepřímé zatížení dítěte narušením jistoty a atmosféry v rodině, či přímé, pokud jej budou zanedbávat, chovat se k němu nepřijatelným způsobem či jej budou týrat. Deprivace je pak důsledek tohoto strádání dítěte v rodině.

2.2 Psychická subdeprivace

V odborných publikacích je pojem subdeprivace označován jako „lehčí“ forma psychické deprivace.

Matějček s Langmeierem (1974) tento termín poprvé použili při výzkumu dětí narozených z nechtěného těhotenství. Tyto děti v mnoha směrech vykazovaly podobné deprivacní příznaky, jako děti vyrůstající dlouhodobě v deprivacním prostředí ústavní výchovy. Tyto nálezy však nebyly tak dramatické a výrazné. Výraznější a jasnější formu dostal pojem psychické subdeprivace právě tehdy, kdy se nahromadily poznatky o dětech vyrůstajících ve vlastních rodinách, za méně příznivých emocionálních a sociálních podmínek. V dnešní společnosti je subdeprivace velmi aktuální problém. Tento problém se však týká většího počtu dětí žijících v rodinách. Nicméně není vůbec jednoduché tento problém v rodině odhalit. Rodina se navenek může zdát být funkční,

vyrovnaná a proto není důvod, aby byla kontrolována orgány sociální péče. Vlivem subdeprivačního prostředí může být pro jedince v dalších obdobích projev až sociální patologie ve formě agresivity, alkoholismu, drog, kriminality, aj.

Dle Vágnerové (2005) je citová subdeprivace „mírnější“ variantou deprivační zkušenosti, nicméně v dnešní společnosti častější. Je obtížně identifikovatelná a dítě se nachází v nevyhovujícím prostředí dlouhou dobu, kdy se mu nedostane potřebné pomoci.

Vágnerová stanovila tři projevy chování, jako signály nedostatečné citové vřelosti dítěte vůči rodičům:

1. snížená akceptace dítěte - City rodičů k dítěti jsou chladné, mluví o něm kriticky, nechválí ho a jejich hodnocení vůči dítěti je pouze negativní.
2. snížená empatie k dítěti - Rodiče nejsou schopni porozumět pocitům a potřebám dítěte a mluví o něm tak nevhodně, že je to i učiteli nápadné.
3. snížená frekvence interakcí mezi rodiči a dítětem - Rodiče neprojevují o dítě zájem, je jím lhostejné jak tráví volný čas, protože oni s ním čas netráví, dítě je často samo doma. Převažuje špatná nebo žádná komunikace.

„Deprivační zkušenost nepříznivě ovlivňuje další vývoj osobnosti citově strádajícího dítěte, projevuje se změnami v jeho prožívání, uvažování a chování, které jsou ve vztahu k plnění požadavků školy znevýhodňující“ (Vágnerová, 2005, str. 267)

2.3 Pozdní následky psychické deprivace a subdeprivace

Podle autorů Matějčka a Langmeiera (1974), Vágnerové (2005) následky psychické deprivace a subdeprivace mohou přetrvávat až do dospělosti. Míra těchto následků je závislá na tom, jak dlouho bylo dítě deprivačním vlivům vystaveno a zda a kdy se u něj objevily pozitivní faktory, které by tyto deprivační důsledky pozitivně ovlivnily.

„Těžké a dlouho trvající deprivace působí v psychické struktuře dítěte zpravidla hluboké změny, které mohou být trvalé. Čím mladší je dítě a čím déle deprivace trvá, tím menší je naděje, že bude možno následky beze zbytku odstranit.“ (Matějček, Langmeier 1974, str. 315)

Pozdními následky psychické deprivace a subdeprivace se zabývali autoři (Matějček, Bubleová, Kovařík 1997), kdy se pokusili zmapovat životní situace a vývoj osobnosti dětí, které byly vystaveny nepříznivým vlivům a jsou dnes již dospělé. Autoři je rozdělili do skupin dle umístění v konkrétní náhradní rodinné péči.

1. Děti z DD

Nízká sociální integrace

Zřetelná diferenciacce mezi muži a ženami (v neprospěch mužů)

Nízká společenská kompetence

Nízká úroveň školního vzdělávání

Problémy v zaměstnání

Muži - často trestně stíháni, často svobodní nebo rozvedení, problémy v sexuálním životě, neschopnost navázat hlubší vztah s opačným pohlavím, vysoká nespokojenost s vlastním životem

Ženy - většinou vdané s vlastními dětmi, většinou dobře sociálně adaptované, nejvíce uvádějí interrupci

2. Děti z pěstounské péče a SOS vesniček

Pěstounská péče

Nepodstatné rozdíly v sociální integraci

Celkem vysoká životní spokojenost

SOS vesničky

Častější projevy dědičnosti

Problémy v sexuálních vztazích

Muži - často trestně stíháni (hned po mužích z DD), častěji v psychiatrické péči, nejméně ze skupin uvádějí jejich přísné trestání od vychovatelů/pěstounů

Ženy - nejméně ze všech skupin uvádějí interrupci

3. Děti narozené z nechtěného těhotenství

Zřetelná diferenciacce mezi muži a ženami (v neprospěch žen)

Muži - častěji a poměrně brzy ženatí, někdy několikrát

Ženy - často svobodné, rozvedené a znovu neprovdané, nižší sociální integrace, nízká spokojenost se životem, často problémy v sexuálním životě, často nezaměstnané, často v evidenci sociální péče pro výchovné a rodinné problémy, nízká sebedůvěra, vysoký výskyt depresí a úzkosti

Z výzkumu je patrné, že deprivativní prostředí nejvíce zasahuje muže z DD a SOS vesniček až do dospělosti. Tyto dvě zkoumané skupiny nejvíce spojuje kriminalita. Dle autorů můžeme toto jednání spojovat s nedostatkem mužských vzorů, které mají důležitou úlohu v postojích dítěte, v sebeovládání, odpovědnosti v době dospívání. Nicméně ani vysoká přítomnost žen v dětských domovech povětšinou nevede k bezproblémovému navázání sexuálních vztahů mužů z DD v dospělosti. V DD se bohužel nedaří chlapcům navázat hlubší citový vztah v podobě „mateřské“ lásky. Zjednodušeně řečeno, počet dětí na jednu vychovatelku v DD je příliš vysoký.

U žen z DD je však situace trochu jiná. Těm mohou stačit ženské vzory k tomu, aby se v dospělosti jejich mateřství probudilo. (Matějček, Bubleová, Kovařík, 1997). Jsou nejvíce spokojenou skupinou. I když v počátku mají i ony se sexuálními partnery menší problém. Spíše se jedná o to, že jsou velmi citově otevřeny a podlehnou jakékoliv „otevřené náruči“. Toho často mohou muži zneužívat nebo tento fakt vyplývá z malé informovanosti, proto je zde vysoký výskyt interrupcí.

U mužů z SOS vesniček se často objevuje vysoký výskyt kriminality. Sexuální a partnerské problémy ale povětšinou nevykazují.

V poslední řadě tu máme výsledky dětí, které se narodily z nechtěného těhotenství. Následky deprivativního působení se více projeví na ženách, které vykazovaly mírnější formy deprivace.

2.4 Závěrečné shrnutí poznatků o psychické deprivaci a subdeprivaci

Psychická subdeprivace je v řadě případů špatně rozpoznatelná. „Začátek subdeprivace nemůžeme zpětně ovlivnit. Setkáváme se s ní vždy až v určité fázi jejího vývoje.“ (Matějček, 1992, str. 135). Může k ní docházet navenek ve funkční rodině a rodiče si leckdy sami své chování jako „škodlivé“ nemusejí uvědomovat. Může to být

rodina ekonomicky velmi dobře zajištěná, ale její členové nemají na výchovu svých dětí přes pracovní povinnosti čas. Subdeprivované děti mívají problémy ve škole- z příkladného žáka se může stát žák se špatným prospěchem, v dospělosti špatně navazují sexuální partnerství – jak vyplynulo z výzkumů Matějčka, Bubleové a Kovaříka (1997). Matějček (1992) pokládá za jeden z možných vhodných terapeutických prvků, které vedou ke snížení subdeprivace např. různé dramatické kroužky, dětské divadelní a pěvecké soubory a vzbuzování zájmu u dětí o dění v objektivním světě. U adolescentů pomoc s vhodnou volbou povolání. U psychické deprivace mohou být následky v dospělosti dítěte až „osudové“

Důležitým faktorem pro přirozený a zdravý tělesný i duševní vývoj dítěte je rodina. Pokud však tato primární skupina selže, je důležité včas najít adekvátní formu náhradní rodinné péče. Prevence psychické deprivace a subdeprivace je však celospolečenským problémem a je naším úkolem předcházet nebo alespoň včas rozpoznat rizikové životní situace v životě rodiny.

Měly by se zapojit veškeré instituce, které napomáhají ke zdravému vývoji dítěte. Na prvním místě je a bude škola, dále zdravotní a sociální služby i informovanost celé veřejnosti sdělovacími prostředky.

3. Znevýhodněný žák ve školní skupině

3.1 Škola a školní socializace

„Nástup do školy ovlivní socializační vývoj dítěte. Zkušenosti, které zde získá, a požadavky, s nimiž se musí vyrovnat, budou stimulovat rozvoj určitých sociálních dovedností a osobních vlastností. Škola může působit jako výzva, nabídka možnosti vlastního rozvoje a sebepotvrzení, ale i jako zdroj ohrožení.“ (Vágnerová, 2002, str. 215).

Dítě je od počátku svého života ovlivňováno sociálními skupinami, ať již rodinou, školou či skupinou vrstevníků. Dítě ve skupině rozvíjí své vlastnosti, dovednosti, vzájemné vztahy, určité způsoby chování tak, aby se se “svoji“ skupinou identifikovalo. Škola je důležitým mezníkem socializace dítěte. Určitým způsobem

formuje a ovlivňuje vývoj dítěte. Je to sociální skupina, v níž jsou členové aktivní činitelé této interakce. Škola má pro dítě podstatný význam, jak pro rozvoj jeho osobnosti, tak pro přípravu na budoucí život, na budoucí povolání. Dítě se postupně odpoutává od primární skupiny, která pro něj měla nejdůležitější a nezastupitelný význam. Její vliv je postupně doplňován působením dalších sociálních skupin. Dítě ve škole přijímá nové hodnoty, nové zkušenosti a i ona samotná podněcuje v dítěti nové potřeby. S nástupem do školy dítě přichází do nového prostředí, získává nové kamarády, nové spolužáky a přijímá novou sociální roli, roli školáka, žáka a spolužáka. Učitel se pro dítě stává nositelem nejvyšší autority. Proto je pro něj v počátečních třídách hodnocení učitele tím nejdůležitějším. Ve vyšších ročnících dítě od tohoto hodnocení spíše ustupuje, pohled žáka na učitele je kritičtější a zájem žáků se přiklání spíše na vrstevníky/spolužáky.

3.2 Role školáka

Role školáka je pro dítě novým a významným mezníkem v jeho celoživotní socializaci. Doba, kdy tuto roli dítě získává, je přesně určena a vymezena a je zcela formální. Dítě se stává školákem v rozmezí 6-7. roku života, kdy je schopno vykonávat školní povinnosti.

„Škola spoluurčuje jeho další vývoj nabídkou určité perspektivy. Prezентuje žádoucí cíl a stimuluje rozvoj takových schopností, dovedností i osobních vlastností, které jedinec potřebuje k jeho dosažení. Dítě se musí v tomto prostředí nejdříve zorientovat (tzn. že musí pochopit, co se od něho vyžaduje) a poté si musí osvojit požadované kompetence. Jeho chování a výkony škola určitým způsobem klasifikuje a toto hodnocení má význam i pro jeho budoucí sociální pozici.“ (Vágnerová, 2002, str. 218).

Každé dítě má o své nové roli určité představy. Představy vychází z informovanosti dítěte o škole a významu učení. Rodiče by měli dítě k roli školáka pozitivně motivovat. Důležitá je i úroveň spolupráce mezi školou a rodiči. Vzájemná a vstřícná spolupráce může pozitivně ovlivnit význam školy v životě dítěte.

3.3 Role žáka

„Role žáka vymezuje chování ve vztahu k učiteli jako nadřazené autoritě a ve vztahu k výkonu, který je chápán jako cíl výuky. Vztah k učiteli se v průběhu školního věku mění. Ubývá potřeba emoční podpory, roste důraz na jeho profesní kompetence a spravedlivý přístup. Role žáka určuje sociální identitu dítěte, která je dána i jeho příslušností ve třídě. Zvládnutí této role vyžaduje překonání egocentrického způsobu uvažování, osamostatnění z vázanosti na rodinu a přijetí určité zodpovědnosti“ (Vágnerová, 2002, str. 231)

Role žáka v mladším školním věku (6 - 8 let)

V mladším školním věku je učitel pro žáka důležitý. Velký význam má v tomto věku emoční autoregulace (dítě chce udělat učiteli radost a čeká za to patřičné ocenění). Žáci se k učiteli chovají nekriticky a jeho osobnost má pro ně vyšší význam, než jejich spolužáci. Učitel má nezaměnitelnou úlohu k motivaci. Vazba k autoritě učitele pomáhá žákům vyrovnávat se s neznámým prostředím a nejistotou, která u nich s nástupem do školy může nastat. Dítě se s novou rolí může vyrovnávat různými projevy chování. Může vykřikovat, žalovat, a jakkoliv na sebe upoutávat pozornost. Tímto jednáním si uspokojuje potřebu jistoty, která může ve velké konkurenci spolužáků, jako je třídní skupina, v dítěti vyvolávat.

Na rozdíl od rodiny, kde má dítě (většinou) jasnou pozici a velké emoční zázemí, ve škole si pozici zatím buduje. Dítě přijímá novou zodpovědnost za své jednání a bere na vědomí i jeho následky.

Role žáka ve středním školním věku (9- 12 let)

V tomto období se pro dítě mění vztah ke škole a sociální role pro něj mají jiný význam oproti předchozímu období. Žák už je ve své roli jistější, ví, jak se ve škole chovat. Je kritičtější k sobě i okolí. I přesto je stále ovlivnitelný názory druhých, zvláště pak když pro něj mají určitý význam. Učitel je u žáka stále autoritou. Nejedná se již o

přijetí autority bez výhrad. Ve středním školním věku dochází ke změně v sociálním hodnocení dítěte, které lépe odhaduje, jak se jeho chování jeví okolí. Má větší užitek ze zpětné vazby, kterou mu dává např. učitel. Začíná rozumět důvodům, pro které učitel posuzuje jeho chování a názory určitým způsobem.

Přesto se žáci občas cítí být nespravedlivě hodnoceni a začínají se mezi sebou srovnávat. Vyžadují spravedlnost a respektování daných pravidel pro všechny stejných, bez ohledu na individuální možnosti. Třída se začíná strukturovat podle jednotlivých pozic vlivu a oblíbenosti. Postupem času se vývoj pozic žáků ve třídě stabilizuje, stejně tak postoje a hodnocení učitele směrem k žákovi.

Vágnerová (2002) rozdělila žáky dle pozic ve třídě do čtyř základních skupin:

Pozice vzorného žáka

V této kategorii se nachází dítě, které ve škole spolupracuje, má stabilně dobré výsledky, plní zadané úkoly a je bezproblémové.

Pozice průměrného, přijatelného žáka

Do této kategorie je povětšinou zahrnuta majorita třídy. U žáků se občas objeví určité fluktuace ve výkonech, ale nejsou časté a učitel je schopen je zvládnout.

Role handicapovaného žáka

Ta je přisuzována „nemocnému“ žákovi, který vinou nemoci a časté absence nestačí dohnat látku. Nebo má určitý zdravotní handicap (zraková vada) a nestačí tempu třídy. Učitel se za potíže žáka necítí zodpovědný.

Role problémového žáka

Takovouto roli získává žák, který vybočuje z normálu běžného chování žáka. Jeho chování a výkon je nepříznivý. Může ohrozit a vzbudit v učiteli pocit vlastní profesní neúspěšnosti. Žák vyžaduje odlišný přístup, výsledky učitelovy práce nejsou patrné a přímo-úměrné vynaloženému úsilí. Učitelé ho většinou hodnotí jako slabého, nemotivovaného k učení. Problémy můžeme spatřovat v nevhodném rodinném zázemí. Učitel tohoto žáka často odmítá, nepříznivě hodnotí a možnou nápravu příliš nehledá. Hodnocení učitele do značné míry ovlivňuje sebehodnocení dítěte. Dítě ve středním školním věku tuto roli akceptuje a chová se podle ní, proto není pro změnu příliš velký prostor. Chybí mu motivace ke změně nebo dostatečné předpoklady k ní. Podpora autority učitele je nezbytnou podmínkou případné změny.

Role žáka ve starším školním věku (12- 15 let)

Jde o období dospívání, kdy se u žáků mění jejich postoje k roli žáka. Pozici ve třídě mají již vybudovanou. Uvědomují si její význam pro svou další budoucnost. Důvod pro jejich učení a pozitivní výkon může být splnění určitého cíle (přijetí na školu). Jsou kritičtější k plnění požadavků učitele, více přemýšlejí, jsou aktivnější a mají tendence více diskutovat. Mění se způsob hodnocení sebe sama i ostatních lidí, z čeho vyplývá, že jsou kritičtější, pochybovační a radikálnější ve svých názorech. Žáci mění postoj i k učiteli, mají tendenci k atribučnímu stylu chování. V očích žáka uspěje pouze ten učitel, co má přirozenou autoritu a nějakým způsobem žákům imponuje. Žáci nemají rádi emocionální nerovnováhu, výkyvy nálad a nervózní chování učitele. Oceňují přirozenost, smysl pro humor, odbornost, způsob vedení výuky, spravedlnost a rovnoprávnost.

3.4 Role spolužáka

„Role spolužáka je důležitou rolí školního věku, která má objektivní i subjektivní význam. Její zvládnutí je součástí celkové školní zdatnosti. Je zdrojem nezbytné sociální zkušenosti, která bude dítěti užitečná i v budoucnosti a v jiném sociálním prostředí. Způsob, jakým se dítě s touto rolí vyrovnává, signalizuje dosaženou úroveň jeho sociálních kompetencí.“ (Vágnerová, 2002, str. 255)

Postupem času se dítě adaptuje na školní prostředí, získává nové role a ty si následně ve třídě upevňuje. Žák si uvědomuje své sebepojetí a tím dochází k diferenciaci vztahů mezi spolužáky. Se spolužáky dítě sdílí stejné či podobné zážitky, výhody i nevýhody v roli žáka, je členem stejné třídní skupiny. Třída je složena z přibližně stejně starých dětí, které se navzájem ovlivňují a utvářejí mezi sebou vztahy. „Třída je prostředím, v němž dítě může uspokojovat různé psychické a sociální potřeby, nebo naopak, třída může být zdrojem různých frustrací“ (Vágnerová, 2002, str. 256). Třída jako sociální skupina by měla poskytovat každému dítěti určitý pocit bezpečí a jistoty.

3.5 Role znevýhodněného a problémového žáka

Za **znevýhodněného žáka** lze považovat takové dítě, které se určitým způsobem od svých ostatních spolužáků liší. Může se jednat o odlišnost pouze zevnějšku (jak vypadá, či rasa), zdravotní znevýhodnění či odlišnost v rozvoji dítěte. Příčiny tohoto znevýhodnění i jeho důsledky mohou být různého rázu. Vágnerová (2005) vymezila tři typy handicapu.

1. Psychosociální handicap

Ten představuje souhrn takových znevýhodnění, které ovlivňují celkový rozvoj osobnosti dítěte, jehož příčinou je většinou dysfunkce rodiny. Dítě pochází z narušeného rodinného prostředí, dítěti je ubližováno a jsou zanedbány jeho potřeby. Následky tohoto handicapu se mohou negativně odrazit ve vztazích ke spolužákům, k učiteli i k jeho dalšímu sociálnímu vývoji.

2. Sociokulturní handicap

Jsou děti s kulturní či etnickou odlišností, ze sociálně zanedbaného prostředí a z nízkých společenských vrstev. Jsou vnímány s odlišnostmi již z pohledu majoritní společnosti. Hodnoty a nároky, které jim určuje škola, mohou být jiné, než znají z rodin, což pro ně může být obtížně rozlišitelné. Nicméně zvládnutí školních nároků nemusí být sníženo.

3. Zdravotní handicap

Děti různě zdravotně postižené. Mají omezené možnosti k získávání nových zkušeností. Vlivem nemoci mohou být více unavené, nevýkonné a pomalé. Tím mohou být ochuzené o rozvoj různých kompetencí či socializaci.

Znevýhodnění žáci nedůvěřují ve své vlastní schopnosti k výkonu, jsou nejisté, citově neuspokojené a často s nedostatkem empatie, z čehož můžou vzniknout problémy a konflikty s vrstevníky. Způsob jejich komunikace často neodpovídá jejich věku. Mívají problémy se sebeovládáním, se sebehodnocením, což se může negativně odrážet v kontaktu s vrstevníky.

Pro zařazení znevýhodněného žáka ve škole jsou důležité postoje učitelů k osobním odlišnostem především v mladším školním věku. Později i názory spolužáků a celkové klima třídy. Zde se mnohdy uplatňuje proces škatulkování či značkování (labeling). „V rámci tohoto stereotypu diferencuje učitel žáky výborné, přijatelné a problematické.“ (Vágnerová, 2002, str. 241). Učitel však může být i přehnaně benevolentní, což může u žáků vyvolat stagnaci vývoje jejich schopností a dovedností. Může se k žákům z jakéhokoli důvodu chovat odmítavě, žák je mu nepříjemný. Mnohdy těmto dětem učitel nerozumí a jejich projevy hodnotí a přikládá jim stejný význam jako u ostatních žáků. Což může být mnohdy problémová interpretace. Velkou roli zde hraje rodina dítěte a práce učitele s ní. Musíme brát v úvahu skutečnost, že zařazení takového dítěte do běžné třídy může představovat určité zatížení jak pro učitele, tak žáky třídy. Děti ze znevýhodněného prostředí mívají častěji horší školní prospěch oproti osobním dispozicím k učení, potřebují motivační, emoční podporu a promyšlené pedagogické vedení.

Role problémového žáka se nápadně podobá roli žáka znevýhodněného, jak v projevech daného dítěte, tak v interakci s učitelem. Problémový žák se nějak odlišuje od očekávané normy chování. Školní výkon i chování takového žáka je dlouhodobě problémové. V této roli se častěji nacházejí chlapci, Vágnerová (2005) uvádí 82% chlapců oproti 18% dívek. U problémového žáka je většinou zapotřebí odborné pomoci, která stanoví příčiny jeho potíží a doporučí pedagogickému sboru možné intervence. Samotný „viník“ problémů dítěte může být rodič, jenž dítě zanedbává či týrá, nemoc a mnohé další faktory. Včasné zjištění příčin dětských problémů a z nich vyplývající podpora dítěte, je opravdu významná. Nicméně náprava může být mnohdy těžká, dlouhá a obtížná.

4. METODICKÁ ČÁST

Badatelská otázka:

*Je rozdíl mezi dětmi z DD a dětmi v RP při přijetí role žáka?
Mají žáci z DD problém se sociálním zařazením do školní třídy?*

K zodpovězení badatelských otázek jsem si stanovila pracovní cíle:

Pracovními cíli diplomové práce je ověřit si v praktické části DP:

1. **Význam školy pro dítě z DD. Převažuje u dítěte z DD obava ze školního neúspěchu?**
2. **Existují-li odlišnosti v přijímání dětí z DD do třídní skupiny (pozice žáků ve třídě, subjektivní hodnocení spolužáků).**
3. **Subjektivní spokojenost žáka v kmenové třídě se neliší od dětí RP.**
4. **Existují-li odlišnosti u dětí z DD ve vyrovnávání se s rolí žáka z pohledu učitele.**

CHARAKTERISTIKA ŠKOLY:

Masarykova ZŠ Praha- Klánovice je standardní základní školou zřizovanou obcí (respektive městskou částí). Nicméně tato ZŠ má určitá specifika, za která bych považovala docházku dětí z klánovického dětského domova. Velmi pozitivní je i umístění základní školy mezi lesy a zahrady na okraji Prahy ve vilové čtvrti.

Žáci se učí dle vzdělávacího programu „Začít spolu“, podle kterého zde probíhá výuka od roku 1997. Pro snížení negativních jevů, jako např. kriminalita, alkohol či drogy se škola snaží o vytvoření zájmové činnosti a to především „lásce“ k přírodě, mimo jiné i kvůli umístění školy do klánovického lesa. Ve škole jsou integrováni žáci s SPU, kteří 1-2 hodiny týdně pracují v malých skupinkách. Dále se škola snaží o integraci žáků s vážnějším postižením pohybového či smyslového aparátu.

K realizaci pracovních cílů použiji tyto metody:

sociálně psychologické hry, dotazníkové šetření, pozorování/konkretizace metod v kapitole 4.2.

4.1 Struktura projektu praktické části diplomové práce

V projektu se zaměřuji na 4 děti z dětského domova v Klánovicích, které navštěvují místní základní školu Masarykovo ZŠ Praha - Klánovice. Projekt jsem rozdělila do 4 fází a v každé fázi budu pracovat s celou třídní skupinou.

Třída A - 1 žák z DD, *Lucka 13 let*

Třída B - 1 žák z DD, *Martin 11 let*

Třída C - 2 žáci z DD, *Tomáš 12 let, David 12 let*

1. fáze

V první fázi bude probíhat pozorování. Sestavím si pozorovací škálu, kterou zaměřím na oblast komunikace s vrstevníky, zapojování do skupinových prací, vyjadřování vlastního názoru, vztahy se spolužáky, k autoritě učitele.

Cíl 1. fáze: Zmapování chování dětí z DD ve školní třídě, jejich projevy a začlenění do skupin, komunikaci v hodině i v době přestávek.

2. fáze

V další fázi DP navrhnu 3 hodiny osobnostně sociální výchovy, kde využiji sociálně psychologické hry, u kterých předpokládám, že naznačí vztahy žáků ve třídě, třídní klima, motivaci žáků ke školní práci, sebejistotu ve vystupování žáků. S pomocí těchto aktivit bych se ráda dozvěděla, jakou mají žáci z DD sociální roli a pozici ve třídě, zda se nebojí vyjádřit vlastní názor.

Cíl 2. fáze: Konkretizace „miniprojektu“ v kapitole 4.2.2. Získávání informací o chování dítěte z DD ve skupinových aktivitách. Pozorování a analýza výtvarů dětí z DD v interakci se třídou.

3. fáze

Poslední částí mé DP bude zaměřena na získávání údajů o školní socializaci žáků z DD formou dotazníkového šetření. V dotazníku budou takové otázky, které mi napomohou pochopit postoje dětí z DD ke škole, jak se sami sebe a ostatní charakterizují a vnímají v roli žáka/spolužáka. Dotazník bude připraven pro celou třídní skupinu. Celkem budou připraveny 2 dotazníky, A - dotazník na zjištění vztahů ve třídě/B - motivační dotazník.

Cíl 3. fáze: Zjištění spokojenosti žáka z DD ve třídní skupině, vztah ke škole, potřeba úspěchu.

Konkretizace otázek /viz příloha 9.1 a 9.2/ Dotazník na vzájemné vztahy ve třídě a Motivační dotazník.

4. fáze

Dotazník vytvořím i pro učitele a to tak, abych zjistila, jaké zkušenosti mají se zařazením žáka z DD do třídní skupiny.

Cíl 4. fáze: Zjištění, jakým způsobem vnímají školní socializaci dítěte z DD učitelé. Jsou-li rozdíly ve školní socializaci mezi dětmi z DD a dětmi z RP.

Konkretizace otázek viz příloha 9.3.

4.1.1 Použité výzkumné metody

POZOROVÁNÍ

Pozorování je jedna z metod vedoucích k poznávání a diagnostice třídy či žáka jako jeho člena.

SYSTEMATICKÉ - je záměrné, vedoucí k odhalení určitého jevu. Důležité je sestavení pozorovacích jednotek, které usnadní vyhodnocování získaných dat. Ve své práci si vytvořím pozorovací schéma, podle kterého budu dané děti pozorovat.

Pozorovací schéma viz kapitola 4.2.1

SOCIOMETRICKÝ DOTAZNÍK KE ZJIŠTĚNÍ VZTAHŮ VE TŘÍDĚ

Dotazník poskytuje a vytváří prostor pro anonymní možnost vyjádření, odpovědi bývají pravdivé, promyšlené a mohou poukázat na počínající problémy dotazované skupiny. Sociometrický dotazník se používá jako hlavní metoda k zjištění vztahů v sociální skupině, v tomto případě ve skupině třídní. Jde o zjištění vztahových linií z hlediska odmítání, přijímání, preferování či lhostejnosti.

Při vytváření dotazníku jsem zvažovala, zda použiji některé typy standardizovaných dotazníků. Nakonec jsem se nechala pouze inspirovat již vytvořenými dotazníky a vytvořím dotazník vlastní konstrukce. Dotazník uveden v příloze 9.1.

MOTIVAČNÍ DOTAZNÍK

Dotazník jsme použila z publikace „Jaký jsem učitel? Vladimír Hrabal, SPN Praha 1988“, pomocí něhož bych se ráda dozvěděla, zda u dětí z DD převažuje potřeba úspěchu ve škole nebo spíše obava z neúspěchu. Dotazník viz příloha 9.2.

SOCIÁLNĚ PSYCHOLOGICKÉ HRY

Sociálně psychologické hry jsou zdrojem k získávání nových informací o sobě i ostatních. Důležité je při hrách zachovat přirozenost, nenucenost a motivační potenciál hraní.

Základní zásady při vedení školní třídy jsem vymezila v kapitole 4.2.2.

4.2 Koncretizace jednotlivých fází projektu

4.2.1 1. fáze Pozorování

Pro metodu pozorování jsem si sestavila pozorovací škálu, ve které se zaměřím na vybrané žáky z DD. Součástí pozorovací škály bude i časový snímek-harmonogram pozorování.

CÍL: Cílem pozorování bude zmapovat chování dětí z DD ve školní skupině/ třídě.

Zaměřím se na projevy chování mezi spolužáky, komunikaci mezi spolužáky, úroveň komunikace k autoritě (učitel), úroveň vyjadřování a role ve třídě. Ke zjednodušení fáze a k jejímu zápisu jsem si sestavila pozorovací škálu, dle které budu dané děti pozorovat.

KOMUNIKACE

- **Tělesný kontakt?** SPÍŠE VYHLEDÁVÁ/NEVYHLEDÁVÁ/BRÁNÍ SE MU
- **Vyhledává komunikaci s vrstevníky?** AKTIVNĚ VYHLEDÁVÁ/OBČAS VYHLEDÁVÁ/NEVYHLEDÁVÁ/STRANÍ SE KOMUNIKACI
- **Vyhledává komunikaci s autoritou?** VŽDY VYHLEDÁVÁ/NĚKDY VYHLEDÁVÁ/POUZE ODPOVÍDÁ, KONVERZACI NEZAHAJUJE/NEODPOVÍDÁ (STYDÍ SE)
- **Způsob komunikace?** KLIDNÝ PROJEV/HLASITĚ UPOZORŇUJE/RÁZNÝ A JASNÝ PROJEV/TICHÝ PROJEV
- **Způsob vyjadřování?** VELMI SPISOVNÝ/NESPISOVNÝ- HOVOROVÝ/ VULGÁRNÍ/KOMBINOVANÝ (SPISOVNÝ+ NESPISOVNÝ)
- **Řeč těla při komunikaci s vrstevníkem?**
GESTIKA - VZPŘÍMENÝ POSTOJ/VZTYČENÁ HLAVA/POHLED DO ZEMĚ/UHÝBÁ OČIMA/SVĚŠENÁ RAMENA/ZAVŘENÉ DLANĚ/OTEVŘENÉ DLANĚ
PROXEMIKA- OSOBNÍ ZÓNA- VŽDY DODRŽUJE/OBČAS NARUŠÍ/ BĚŽNĚ OSTATNÍM NARUŠUJE/NARUŠENÍ SI UVĚDOMÍ A USTOUPÍ

PŮSOBNÍ VE SKUPINĚ

- **Působení ve skupině?** AKTIVNĚ SE ZAPOJUJE SÁM/ZAPOJUJE SE NA POKYN UČITELE/NEZAPOJUJE SE/CHCE SE ZAPOJIT, ALE SKUPINA HO NEPŘIJÍMÁ

PŘESTÁVKA

- **Zapojuje se do aktivit o přestávkách?** SÁM SE ZAPOJUJE A JE PŘIJÍMÁN/ SÁM SE ZAPOJUJE A OBČAS JE ODMÍTNUT/NEZAPOJUJE SE/CHCE SE ZAPOJIT, ALE NENÍ PŘIJÍMÁN/NECHCE SE ZAPOJIT, ALE JE VYBÍZEN
- **Je iniciátorem herních aktivit?** VŽDY JE/OBČAS JE/NENÍ/CHCE BÝT, ALE NENÍ POSLOUCHÁN

- **Kamarádi ve třídě? (s kým nejvíce komunikuje) JEDEN/DVA/NĚKOLIK/BEZ KAMARÁDŮ**

4.2.2 2. fáze Miniprojekt osobnostně sociální výchovy

CÍL: „Miniprojekt“ osobnostně sociální výchovy bude obsahovat čtyři psychologické hry. Her se zúčastní všichni žáci z dané třídy, avšak má pozornost se bude ubírat více ke zmíněným žákům z DD. Každá hra má svůj daný cíl, nicméně předpokládám, že jejich komplex mi naznačí celkovou atmosféru ve třídě. Zajímají mě vztahy mezi spolužáky, jsou-li ve třídě nějaké problémy, popřípadě jakým způsobem se tyto problémy řeší. A v neposlední řadě motivace žáků ke školní práci.

Konkrétní hry viz kapitola 4.2.2.

Zásady lektora při práci s třídou:

Při práci se školní třídou v herních aktivitách jsem vymezila tyto základní zásady:

- dobrovolnost (Každý se dobrovolně hry účastní a může z ní vystoupit, bude-li mu aktivita nepříjemná, učitel by neměl dítě do aktivit nutit. Dle možností konkrétního učitele se může pokusit zapojit žáka jen okrajově, aby nebyl terčem všech pozorovatelů, tj. vedlejší role)
- motivace (Důležitý prvek při každé hře, určit si cíl hry, mít pozitivní přístup. Vysvětlit žákům, proč danou aktivitu dělám.)
- prostředí (vhodné pro samotné hry)
- jasná pravidla (Při práci se třídou jsou důležitá určená jasná pravidla. Pravidla můžeme tvořit společně se třídou nebo je nechat jen na žácích. V případě, že pravidla tvoří učitel, je zásadní umět je dobře vysvětlit a následně dodržovat.)
- vyhodnocení na konci hry (Upřednostňujeme rozhovor na konci aktivity, zhodnocení průběhů, pocitů, úspěchu, neúspěchu atd. při hře, vše je velmi důležité proto, aby se hra nestala jen samoúčelnou aktivitou. Hodnocení žáků musí být

objektivní a jasné. Důležitá je práce se zpětnou vazbou, tvořivě hledat různé varianty ZV.

Jak se známe

Cíl:

- umění naslouchat spolužákům
- schopnost vyjádřit se před třídou

Úvodní část:

Seznámení se s žáky, s tématem, průběhem a náplní hodiny.

Hlavní část: JAK SE ZNÁME

Sedíme v kruhu. Každý žák má za úkol představit se a říci o sobě JEDNU věc, o které si myslí, že jí ostatní nevědí. Každý řekne pouze to, co chce prozradit. Jako první se představí učitel.

Reflexe:

K čemu nám může být, když se o sobě dozvíme více?

Je něco, co vás v odpovědích překvapilo? A proč?

NE? Zamyslete se ještě jednou, opravdu jste všechno na své spolužáky věděli?

Jak mě vidí ostatní

Cíl:

- Zjištění, jak se žáci navzájem hodnotí
- Pokud děti píší anonymně, jejich odpovědi jsou pravdivější a mohou být i přesnější

Hlavní část:

Každému připevníme na záda čtvrtku papíru. Všichni se volně promísí a vzájemně se představují. Vždy si dva účastníci stisknou ruku, řeknou své jméno a jednu větu, která je zrovna napadne, potom vzájemně požádají o sdělení dojmu, jakým na sebe zapůsobili. Neřeknou si to přímo, ale napíší svůj dojem druhému na papír připevněný na jeho zádech. Zápis by měl být upřímný, nikdo by se neměl nechat ovlivnit předcházejícími zápisy

(případně každý svůj zápis založí tak, aby ho následující hráč nemohl přečíst). Po chvíli sejmem papír a každý si může přečíst, jaký dojem vzbudil u ostatních.

Reflexe:

Zápis vyhodnotíme. Nicméně neprobíráme veřejně či nuceně, co má kdo na papíře napsáno. Možná varianta veřejného vyhodnocení je, že si oznámíme, kolik vlastností a kolik hodnocení měl každý na papíře napsáno či jaké hodnocení žáka potěšilo.

Zápisy vyberu a vyhodnotím, jak spolužáci hodnotí děti z DD-Kvalitativní analýza výroků žáků.

Jaká jsme třída, naše vztahy

Cíl:

- Zamyšlení se nad pozitivy a negativy třídy, vztahů ve třídě
- Schopnost vyjádřit své pocity ze „života třídy“
- Spoluutváření možností nápravy negativních zjištění

Hlavní část:

Práci pojmem jako individuální záležitost. Každý žák dostane dva lístečky prázdného papíru. Každý na jeden lísteček papíru napíše jednu věc týkající se vztahů ve třídě, která se mu líbí, se kterou je spokojen. Na druhý lísteček napíše jednu věc, která se mu naopak nelíbí a chtěl by ji změnit. /Musíme několikrát zdůraznit, že se jedná o mezilidské vztahy, aby se v odpovědích neobjevily, např. chybí nám nové hřiště, nedostatek počítačů aj./ Odpovědi musí být co nejpřesnější. Každý se na lísteček

podepíše a po vyplnění si je společně přečteme. Autora nebudu při prezentaci uvádět. Tuto informaci dostanou děti předem. Lístečky nalepíme na tabuli, na jednu stranu pozitivní, na druhou stranu negativní, společně rozděleným lístečkům vymyslíme pro každou skupinu název. Budeme společně diskutovat o odpovědích, které se zde objevily, o jejich názorech, souhlasu aj.

Nedokončené věty

Cíl:

- Zjištění vztahů ke škole/ ke spolužákům

Hlavní část:

V této aktivitě bude úkolem žáků dokončit předepsané věty tak, jak je v daném okamžiku napadne. Věty budou předepsané a to pro každého žáka. Aktivitu začneme individuálně, poté společně vyhodnotíme.

Seznam nedokončených vět:

- **Ve škole mě baví.....**
- **Škola se mi zdá....**
- **Moji spolužáci....**
- **Ve třídě se cítím...**
- **Přestávka je....**
- **Učitel/ka mě...**

Reflexe:

Měl si problém si rychle vybavit odpověď na otázku?

ZÁVĚR:

Na závěr shrnu celý průběh aktivit a vyhodnotíme společně zpětnou vazbou. Žáci popíší pocity při realizaci her, poznatky, které získali a pozitiva či negativa těchto aktivit. Co jim aktivity daly. Dám dětem prostor k vlastnímu vyjádření. Zaměříme se na to, co

bychom ve třídních vztazích chtěli či mohli zlepšit, a co naopak bychom měnit nechtěli, co se nám líbí.

4.2.3 3. fáze Dotazníky pro děti

A. Dotazník na zjištění vztahů ve třídě

CÍL: Cílem prvního dotazníku bude zjistit, jak je dítě z DD spokojeno ve své třídě, má-li v ní kamarády, jakou zaujímá žák ve třídě pozici a roli

Konkretizace otázek viz příloha 9.1.

Vyhodnocení dotazníků: Vyhodnotím dotazníky celé třídy, poté odlišnosti v odpovědích dětí z DD. Zmapování jejich pozic ve třídě.

B. Dotazník výkonné motivace žáka pro učitele

CÍL: Cílem druhého dotazníku bude zjistit, jakou potřebu úspěchu či obavu z neúspěchu mají děti z DD ve srovnání se spolužáky.

Konkretizace otázek viz příloha 9.2.

Vyhodnocení dotazníků: Vyhodnotím dotazníky též všech dětí z DD.

Dotazník je bodovaný, všechny otázky mají stejné bodové hodnocení a to:

a= 5 bodů

b= 4 body

c= 3 body

d= 2 body

e= 1 bod

- otázky číslo 1-7 měří intenzitu potřeby úspěšného výkonu (Pú), otázky číslo 8-14 potřeby vyhnutí se neúspěchu (Pvn), celkem lze v dotazníku získat 5-35 bodů
- vypočítáme rozdíl mezi Pú a Pvn, vyjde-li nám výsledek v kladných hodnotách, převažuje u žáka potřeba úspěšného výkonu, dostaneme-li se do záporných hodnot, převažuje obava z neúspěchu (Dotazník výkonné motivace žáka pro učitele) - *Jaký jsem učitel? Vladimír Hrabal, SPN Praha 1988*

4.2.4 4. fáze Dotazník pro učitele základních škol

CÍL: Cílem třetího dotazníku pro učitele bude zjistit, zdali učitelé sami vnímají určité odlišnosti v začlenění žáka z DD do třídní skupiny. A jak subjektivně vnímají spolupráci školy s pracovníky dětského domova.

Konkretizace otázek viz příloha 9.3

Dotazník vyplní učitelé konkrétních zkoumaných dětí z DD /a další učitelé ze základní školy Klánovice. Sonda - dotazníky budou zadány učitelům z dalších ZŠ v rámci ČR, které se s dětmi z DD setkali a jsou ochotni dotazník vyplnit /náhodný výběr ZŠ/.

5. PRAKTICKÁ ČÁST

5.1 Záznam 1. fáze projektu- Pozorování

5.1.1 TŘÍDA A /LUCKA/

Při prvním setkání s vybranou třídou jsem byla třídní učitelkou představena jako studentka pracující na DP. Paní učitelka objasnila žákům, že má role ve třídě bude zatím pozorovací a že se zaměřím na jejich práci při vyučování. Posadila mě vedle Lucky (žákyně z DD). Jednotlivé dny, v nichž jsem žáky pozorovala, byly vždy s odstupem alespoň třech dnů.

Den první: 120 minut

1. hodina

V hodině jsem seděla přímo vedle Lucky, kam mě paní učitelka (dále jen PU) posadila (poslední lavice). Lucka byla velmi usměvavá a pozitivně přivítala mou osobu vedle sebe. Byla plná energie a nesmírně sdílná. Téměř celou hodinu se mnou chtěla konverzovat, až jsme jí kolikrát musela nasměrovat pozornost k PU a povinnostem, které při vyučování měla.

První hodinu žáci dokončovali úkol z matematiky a poté se měli posadit do kroužku. Lucka si do kroužku nesesla, zůstala sedět vedle mě, jen si otočila židli směrem k ostatním. Moc jí nezajímalo, co si v kroužku ostatní povídají (šlo o zážitky ze školního výletu). Měla tendenci si povídat se mnou. Vyprávěla mi o tom, jak jí pořád nějakí kluci „balí“, co dělala a zažila předchozí den. Ve třídě byl zadán úkol, který se měl plnit ve dvojicích, jednalo se o výběr knihy a vypsání nejzajímavějších a nejdůležitějších informací z ní, poté se mělo prezentovat. Lucka neměla dvojici, chtěla být se mnou, nakonec jí PU „přiřadila“ ke spolužačce. Měla jsem pocit, že je z toho zklamaná. Chtěla po mně, abych jí pomáhala, což jsem neodmítla. Lucka zapisovala, co jí spolužačka říkala, nedělala zkratky, psala celé věty i s čárkami. Psala krasopisně, vše barevně oddělovala. Nedokázala rozlišit v dané knize to nejdůležitější, zapisovala, co se

jí chtělo. Rozhodovala se spíše sama. Při práci stále povídala směrem ke mně, vždy o klucích.

1. přestávka

Měli jsme 15 minut přestávku. Všimla jsem si, že Lucka se moc s ostatními nekamarádí. Ptala se mě, zda s ní nepůjdu ven. Nabídku jsem přijala. Většinu času mluvila Lucka, občas jsem se jen na něco zeptala. Chodila jaksi schoulená, jednu ruku měla v „králíčí“ pozici, jako by byla zakrnělá, byť nebyla. Chvillemi se ke mně mačkala. Vyprávěla o tom, s kolika již chodila kluky, padlo číslo dvanáct. O přestávce jsme potkaly jejího spolubydlícího z DD, kluka, velmi sympatického, o dva ročníky výš. Oba byli hodně otevření, povídali bez zábran historky z DD. Dle všeho jsou tam nešťastní, vedoucí či vychovatel jim zadává nesplnitelné a náročné úkoly a trestá je, i když nic neprovedli. Zvonilo, a tak jsme se vrátily do třídy.

2. hodina

V druhé hodině žáci dokončovali předchozí zadání. Lucka stále opisovala z knihy a vyprávěla směrem ke mně. Na PU nahlížela jako na vzor, cokoliv jí PU řekla, se Lucka okamžitě snažila splnit. Pochvíli jsme se přesunuli do zadní části třídy na koberec.

Měly se zde prezentovat práce, na kterých se předchozí hodinu začalo pracovat. Žáci seděli v kroužku, Lucka opět pouze na židli a v mé blízkosti. Při prezentaci prací ostatních žáků se moc neprojevovala, občas se na mě podívala a usmála se, trochu kontrolovala, jak se chovám, jestli se usmívám, jak reaguji na ostatní. Sama Lucka nechtěla svoji práci prezentovat, nechtěla si ani stoupnout před ostatní, stále seděla na svém místě a předala slovo spolužačce, s níž byla ve dvojici. Po ukončení hodiny a následné přestávky jsem ze třídy odešla.

2. přestávka

O druhé přestávce jsme si spolu ještě povídaly. Nechtěla se ode mě odpoutat a nechtěla, abych odcházela. Ptala se mě, kdy znovu přijdu. Povídala o svých plánech na odpoledne. Spolužačky v něm zahrnuty nebyly. Zazvonilo na další hodinu a já jsem odešla.

Den druhý: 120 minut

1. hodina

V hodině probíhala výuka německého jazyka. Třída byla rozdělena na dvě skupiny. Více žáků ze třídy se věnovalo anglickému jazyku, proto v této skupině byl menší počet žáků. Hodina probíhala spíše tradičně. Žáci pracovali v lavicích, jednotlivě a s pracovními sešity. Občas se jich PU na něco zeptala. Mezi hlásícími se žáky se Lucka nikdy neobjevila. Na hodině se velmi soustředila, hlavně na svou paní učitelku. Občas se na mě otočila a usmála se.

1. přestávka

O přestávce jsme šly společně s Luckou do její třídy. Připravila si učení na lavici. Povíдалa o tom, jak se měla o víkendu. Co dělala, a že byla s mámou na koncertě. Že je s ní teď často. Měla stejné oblečení, jako když jsme se viděly poprvé. Opět byla velmi vstřícná, co se komunikace se mnou týče.

2. hodina

Při další návštěvě této třídy měla již Lucka vedle sebe svého spolužáka, a dle PU i velkého kamaráda. Seděla jsem vzadu ve volné lavici. Celou dobu mi tykala, brala mě jako kamarádku. V hodině probíhalo písemné prověření znalostí z českého jazyka. Lucka pilně psala, oči měla téměř nalepené na papíře před sebou. Každou chvíli se na mě otáčela.

2. přestávka

O přestávce jsem s Luckou nemluvila, musela si vyřídit své věci u paní učitelky. Přestávku jsem využila na pozorování souladu celé třídy. Třída byla zčásti rozdělena na skupinky. Spíše se zde vytvořily skupinky kluků a holek, ale všichni žáci dohromady spolu uměli komunikovat. Ve třídě nebyl nějaký zásadní problém nebo se alespoň za mé přítomnosti neobjevil. Třída jako celek působila velmi pozitivně, žáci byli ohleduplní a vstřícní.

Den třetí: 60 minut

1. hodina

V začátku vyučovací hodiny si žáci sedli vzadu na koberec a říkali si zážitky z víkendu, a kam by chtěli jet na prázdniny. Všichni se hlásili a chtěli sdělit ostatním své dojmy z prožitého víkendu. Lucka se nehlásila. Paní učitelka vyvolávala všechny bez ohledu na to, zda se hlásí. Prostřídali se všichni. Lucka byla v DD skoro celý víkend, navštívila i sestry a byla na chvíli se svoji mámou. Poté opakovali český jazyk. Lucka se na PU hodně soustředila, velmi se v hodině snažila.

1. přestávka

O přestávce mi Lucka vyprávěla, že byla o víkendu i s kluky a že se jí to moc líbilo. Dle jejích slov „chodí“ s jedním klukem, na kterého nedosáhne, neb je hodně velký a je mu 18 let. Co se týče kluků, řekla bych, že je Lucka hodně sebestředná, dost často jsem měla pocit, že si vymýšlí nebo historky přikrášluje pro svou zajímavost.

V první fázi, kterou byla fáze pozorování, jsem o Lucce zjistila informace, které jsem, viz výše, podrobněji popsala a na jejichž základě jsem upravila pozorovací škálu tak, aby odpovídala těmto zjištěným informacím.

KOMUNIKACE

- **Tělesný kontakt? SPÍŠE VYHLEDÁVÁ**
- **Vyhledává komunikaci s vrstevníky? OBČAS VYHLEDÁVÁ**
- **Vyhledává komunikaci s autoritou? NEKDY VYHLEDÁVÁ**
- **Způsob komunikace? KLIDNÝ PROJEV**
- **Způsob vyjadřování? NESPISOVNÝ- HOVOROVÝ**
- **Řeč těla při komunikaci s vrstevníkem?**

GESTIKA- POHLED DO ZEMĚ/ UHÝBÁ OČIMA/ SVĚŠENÁ RAMENA

PROXEMIKA- OSOBNÍ ZÓNA- OBČAS NARUŠÍ

PŮSOBENÍ VE SKUPINĚ

- **Působení ve skupině? ZAPOJUJE SE NA POKYN UČITELE**

PŘESTÁVKA

- **Zapojuje se do aktivit o přestávkách? NEZAPOJUJE SE**
- **Je iniciátorem herních aktivit? NENÍ**
- **Kamarádi ve třídě? (s kým nejvíce komunikuje) JEDEN**

Lucka

Je žákyní páté třídy. Je její součástí až od druhé třídy, protože ve druhé třídě propadla. Donedávna žila v dětském domově v Klánovicích, kam se dostala ve 3 letech spolu se třemi dalšími sestrami. Všechny byly nalezeny v příkopě v Klánovicích, Lucce byly tehdy 3 roky. V současné době bydlí Lucka na Černém mostě, také v dětském domově rodinného typu mimo Klánovice. Odstěhovala se tam na vlastní přání s tím, že nechce být v DD se svými sestrami. Konkrétní důvod neuvedla. Každý den dojíždí autobusem z Prahy do klánovické základní školy. Paní učitelka ji má velice ráda, dle ní je velmi snaživá, ale citově nevyzrálá. Jakmile ji někdo projeví jakýkoliv cit, upne se na něj. Dle názoru PU Lucce chybí doteky, láska a porozumění, s čímž se s PU v názoru na základě pozorování ztotožňují. Nedávno měla problém, který řešila policie. Lucka umístila na sociální síť své intimní údaje a snad i fotografie a byla několikrát kontaktována sexuálními devianty. V poslední době, cca půl roku, ji a sestry kontaktuje matka. Velmi zřídka (cca 2x do měsíce), hodně jim slibuje a většinou sliby nesplní. Lucka ji má přesto ráda a na den, kdy se s ní má sejít, se velmi těší.

5.1.2 TŘÍDA B /MARTIN/

Den první: 120 minut

Jako při první návštěvě v předchozí třídě, i tady jsem měla za to, že budu představena žákům a bude jim vysvětlen důvod mé přítomnosti ve třídě. Nicméně se tak nestalo. Paní učitelka mi jen řekla, ať se posadím do zadních lavic. Martin seděl v druhé lavici, takže jsem na něj dobře viděla.

1. hodina

V této hodině měli žáci zadanou práci z českého jazyka, učili se tradičně a zapisovali si poznámky do sešitů jednotlivě. Martin se nijak neprojevoval, v tichosti si zapisoval do sešitu. Při kontrole domácího úkolu byl Martin v malé skupince těch, kteří domácí úkol neměli. Celá hodina měla spíše tradiční nádech, nebyla tam žádná skupinová práce, nicméně když se PU na něco ptala, Martin se nikdy nepřihlásil. Se spolužákem v lavici se Martin celou hodinu nebavil, pouze se houpal na židli.

1. přestávka

O přestávce seděl Martin sám a jedl. Nevstal z lavice, s nikým nekomunikoval. Vzadu na koberci si kluci hráli fotbal s malým míčem. Martin je chvíli pozoroval. Po chvíli se zeptal, jestli může hrát také. Kluci nijak nereagovali, Martin trochu znejistěl, ale přidal se k nim, ostatní nic nenamítali. Třída je rozdělena asi na čtyři skupinky. Holky ve třídě fungují samostatně. Jen jedna dívka je spíše ve skupině s chlapci.

2. hodina

Další hodinu měli ve třídě opět opakování. V páté třídě opakovali podstatná jména. Spousta žáků má problémy vybavit si, co je podstatné jméno. PU měla napsané úkoly na tabuli, žáci přepisovali zadání, což zabralo velkou část hodiny a plnili úkoly do sešitů. Martin občas něco vykřikl z lavice (většinou vulgarismus), ale jinak se s nikým nebavil a hleděl do svého sešitu. PU nechala tyto výjevy téměř bez povšimnutí (občas reagovala vyčítavým pohledem). Každý žák plnil úkol samostatně v lavici.

2. přestávka

Martin chodil sám po třídě, s ostatními spolužáky nekomunikoval. Po chvíli si sedl do lavice a koukal před sebe. O přestávce třída hodně ožila, byl zde velký hluk, třídní učitelka se žáky o přestávce ve třídě nebyla. Skupinky si spolu povídaly, chlapci hráli hry, někdo hrál šachy, někdo s míčem. Martin byl o přestávce sám. Občas prohodil slovo se spolužákem.

Den druhý: 120 minut

1. hodina

Hodina byla opět tradiční, skupinová práce zde chyběla. Martin se hlásil k rozdávání sešitů. Na začátku hodiny se Martin na něco ptal svého spolužáka, spíše vstupoval do konverzace dalších dvou spolužáků. Za chvíli opět v tichosti psal. Během hodiny občas vyšel z lavice ke koši a pomalu zpět, pozoroval ostatní. Nevybíravým způsobem vyhodil od lavice spolužáka a sprostě na něj pokřikl, když se mu o ni opíral. Nikdo si toho nevšiml. Jinak beze změny.

1. přestávka

Na začátku přestávky opět Martin seděl v lavici a nebavil se s nikým. PU se ho na něco zeptala a Martin jí jen na dálku odpovídal. Chlapci opět hráli fotbal vzadu ve třídě. Martin o přestávce vždy přišel k nějaké skupince svých spolužáků, kteří si povídali a snažil se k nim přidat a prohodit s nimi pár slov, vždy jen chvíli. Poté opět poprosil chlapce, jestli by si s nimi mohl zahrát. Nikdo nic nenamítal. Bylo na něm vidět, že má radost, když s nimi mohl hrát. Na konci přestávky si chvíli povídal s jedním spolužákem.

Den třetí: 60 minut

1. hodina

Tuto hodinu žáci měli pana ředitele. Psali test z matematiky. Během testu si Martin šel k panu řediteli pro vysvětlení zadání, něčemu v něm nerozuměl. V této třídě mi v pozorování napomohly spíše přestávky. Učilo se zde hodně tradičně a skupinovou práci jsem zde postrádala, nebo alespoň za mojí přítomnosti nebyla. Většinu času pracovali žáci samostatně a v lavicích.

1. přestávka

Martin si na začátku přestávky hrál sám v lavici. Kluci v zadní části třídy opět kopali do míče, holky si povídaly. Poté Martin odešel z lavice a šel se podívat dozadu na kluky, chvíli je pozoroval, ale do hry se nezapojil. Vzal si židli a začal jí opravovat, hrál si se šrouby, pak odešel do své lavice a začal si zpívat.

V pozorovací části mé DP jsem zjistila o Martinovi informace, na základě kterých jsem upravila pozorovací škálu konkrétně na Martina. Pracovala jsem spíše s informacemi získanými z přestávek.

KOMUNIKACE

- **Tělesný kontakt?** NEVYHLEDÁVÁ
- **Vyhledává komunikaci s vrstevníky?** OBČAS VYHLEDÁVÁ
- **Vyhledává komunikaci s autoritou?** POUZE ODPOVÍDÁ, KONVERZACI NEZAHAJUJE
- **Způsob komunikace?** KLIDNÝ PROJEV/ HLASITĚ UPOZORŇUJE
- **Způsob vyjadřování?** VULGÁRNÍ
- **Řeč těla při komunikaci s vrstevníkem?**
GESTIKA- POHLED DO ZEMĚ/ UHÝBÁ OČIMA/
PROXEMIKA- OSOBNÍ ZÓNA- OBČAS NARUŠÍ

PŮSOBENÍ VE SKUPINĚ

- **Působení ve skupině?** NEZAPOJUJE SE

PŘESTÁVKA

- **Zapojuje se do aktivit o přestávkách?** SÁM SE ZAPOJUJE A OBČAS JE ODMÍTNUT
- **Je iniciátorem herních aktivit?** NENÍ
- **Kamarádi ve třídě? (s kým nejvíce komunikuje)** JEDEN

Martin

Je žákem páté třídy. Do této třídy chodí od druhého ročníku. Bydlí v dětském domově v Klánovicích. Do dětského domova se dostal ze sociálně nevyhovujícího prostředí. Rodiče o něj nejeví moc zájmu, má ještě sourozence, který v DD není. Dle paní učitelky je Martin celkem hodný a chytrý kluk. Bohužel jeho vyjadřování je velmi vulgární. Podle dostupných informací se vulgarita projevuje i v chování v DD.

Nemá jasný vzor a nikoho, komu by se svěřil. Martin působí zakřiknutě, moc se v hodinách ani přestávkách neprojevoval. Má ve třídě asi jednoho kamaráda, resp. spolužáka, se kterým se občas baví. Třídou je tolerován, nijak nevyčnívá, avšak jeho sprosté projevy občas někomu vadí. Asi častěji a rád by se zapojoval do aktivit mimo

hodiny, ale většinou se o účast ve hře musí hlásit, nikdy mu není nabídnuta nebo k ní nepřistupuje bez zeptání.

5.1.3 TŘÍDA C /DAVID a TOMÁŠ/

Den první: 120 minut

1. - 2. hodina

Tuto třídu navštěvovali dva žáci z DD. Vzhledem k tomu, že David často do školy nechodil, několikrát utekl a hledala ho policie, bylo velmi těžké přijít ve dnech, kdy zrovna ve škole byl. Tuto hodinu byla třída v rámci přírodovědné hodiny na vycházce. Vycházku jsem absolvovala s nimi a trvala 2 vyučovací hodiny. Cestou šel David sám, s nikým se nebavil a nikoho nekontaktoval. Tomáš šel ve skupince asi 3 spolužáků, komunikoval s nimi a hráli hry na mobilním telefonu. Zastavili jsme u cukrárny a žáci si směli koupit sladkost. Čekali jsme venku a David kopal do lavičky a vulgárně se vyjadřoval, byl několikrát okřiknut učitelkou. V parku měli žáci volno a mohli si program uzpůsobit dle potřeby a přání. Všichni seděli rozházeně na lavičkách. Třída byla rozdělena na několik skupin, cca 10. David seděl sám. Tomáš sdílel skupinku se třemi spolužáky, se kterými absolvoval procházku. PU, která nebyla třídní učitelkou, mi u příležitosti volné hodiny vyprávěla o obou žácích z DD. Dle všeho je David velmi problémový žák, vlivem jeho chování je třída nejproblémovější a „nejhorší“ třídou na škole. David je sprostý, neučí se, neustále se v hodinách svléká a močí po třídě. Tomáš je třídou tolerován, je průměrný žák, ve třídě má asi 1-2 kamarády, se kterými komunikuje.

1. - 2. přestávka

Po návratu z vycházky se David posadil do lavice, s nikým nekomunikoval. Za nějakou chvíli vstal z lavice, došel ke skupince spolužáků, které začal provokovat, a tím vznikla hádka. Poté si bez dovolení vzal kousek cizí svačiny a odešel ze třídy. Jinak postával na okraji skupiny, nikdo ho moc nevnímal, pokud by si pozornost nevynutil svým chováním. Tomáš seděl po většinu přestávky v lavici, hleděl si

mobilního telefonu a příležitostně s někým ze spolužáků promluvil, když šel okolo. Tomáš se občas začlenil do skupiny a projevoval se, nebylo to nijak výrazné, ale oproti Davidovi ano.

Den druhý: 120 minut

1. hodina

V této hodině měla třída občanskou výchovu. Žáci pracovali jako jednotlivci se zadanými úkoly. Mohli se pohybovat po třídě v rámci úkolů, zjišťovali informace od ostatních spolužáků, sami si mohli vybrat, které spolužáky osloví. Tomáš byl celkem pozorný, tichý a pracoval na „rychlém“ splnění úkolu. Při práci se ale vyjadřoval spíše vulgárně, ale ne hlasitě. David dlouhou dobu seděl v lavici, vypadal, jako by nevěděl, koho se má zeptat. V hodině značně nevybíravým způsobem oslovil nějakého spolužáka, nicméně mu moc nechtěl nikdo ze třídy odpovědět. Když se zadaný úkol vyhodnocoval, David ani Tomáš se nehlásili, prezentovat zjištěné informace nechtěl ani jeden. V dalších aktivitách se opět ani jeden z žáků z DD příliš neprojevoval.

1. přestávka

Tato přestávka byla podobná té z prvního dne. David seděl na stole v první lavici, koukal po třídě, s nikým se nebavil. Tomáš seděl ve své lavici a povídal si se svým spolužákem z lavice, konverzace byla spíše heslovitá, jakoby Tomáš pouze odpovídal na otázky a to v heslech.

2. hodina

Hodinu vedl třídní učitel český jazyk a žáci měli za úkol napsat písemné slohové cvičení. David seděl v začátku hodiny na lavici a mluvil vulgárně. Slova, kterými se vyjadřoval, jsem si zapsala, ale prezentovat je v DP se mi zdá značně nemístné, nazvala bych je velmi nevhodnými sexuálně motivovanými vulgarismy. Protože David neustále vyrušoval, učitel ho vyvedl ze třídy na chodbu. David se pral se spolužákem. Z chodby se vrátili asi za 5 minut. Třídní učitel působil značně nervózně, odevzdaně, vyčerpaně, neustále zvyšoval hlas. Ve třídě byl neuvěřitelný chaos, křik. Tomáš pracoval v lavici, něco málo napsal do sešitu, jinak si povídal se spolužákem v lavici a hrál si s telefonem. Pu se téměř pere se žáky, takto se chovat třídu v přítomnosti učitele a v hodině jsem

nikdy neviděla. Učitel mluvil přes křičící žáky, ti jej jen velmi výjimečně vnímali, ve třídě nemá téměř žádnou autoritu.

Den třetí: 60 minut

1. hodina

Hodinu vedla PU jako suplovanou a opět v ní vládl chaos. David se choval obdobně jako v předešlé hodině, kterou jsem navštívila. Nicméně nebyl tak extrémně vulgární, žáci opakovali český jazyk a zapisovali si do sešitů. Tomáš se choval jako obvykle bez neočekávaných projevů.

1. přestávka

O přestávce David ve třídě nebyl, odešel ven a vrátil se až před zvoněním, byl opět sám. Tomáš seděl ve své lavici a svačil. Tuto přestávku nějak zvlášť nekomunikoval.

Tyto hodiny pozorování mi na oba žáky z DD odkryly informace, na základě kterých jsem upravila na každého z nich pozorovací škálu.

David

KOMUNIKACE

- **Tělesný kontakt?** NEVYHLEDÁVÁ
- **Vyhledává komunikaci s vrstevníky?** NEVYHLEDÁVÁ
- **Vyhledává komunikaci s autoritou?** POUZE ODPOVÍDÁ, KONVERZACI NEZAHAJUJE
- **Způsob komunikace?** HLASITĚ UPOZORŇUJE
- **Způsob vyjadřování?** VULGÁRNÍ
- **Řeč těla při komunikaci s vrstevníkem?**

GESTIKA- VZPŘÍMENÝ POSTOJ/UHÝBÁ OČIMA

PROXEMIKA- OSOBNÍ ZÓNA- OBČAS NARUŠÍ

PŮSOBENÍ VE SKUPINĚ

- **Působení ve skupině?** NEZAPOJUJE SE

PŘESTÁVKA

- **Zapojuje se do aktivit o přestávkách?** NEZAPOJUJE SE
- **Je iniciátorem herních aktivit?** NENÍ
- **Kamarádi ve třídě? (s kým nejvíce komunikuje)** BEZ KAMARÁDŮ

Tomáš

KOMUNIKACE

- **Tělesný kontakt?** NEVYHLEDÁVÁ
- **Vyhledává komunikaci s vrstevníky?** OBČAS VYHLEDÁVÁ
- **Vyhledává komunikaci s autoritou?** POUZE ODPOVÍDÁ, KONVERZACI NEZAHAJUJE
- **Způsob komunikace?** KLIDNÝ PROJEV
- **Způsob vyjadřování?** VULGÁRNÍ
- **Řeč těla při komunikaci s vrstevníkem?**
GESTIKA- POHLED DO ZEMĚ/UHÝBÁ OČIMA
PROXEMIKA- OSOBNÍ ZÓNA- OBČAS NARUŠÍ

PŮSOBENÍ VE SKUPINĚ

- **Působení ve skupině?** ZAPOJUJE SE NA POKYN UČITELE

PŘESTÁVKA

- **Zapojuje se do aktivit o přestávkách?** NEZAPOJUJE SE (ale komunikuje se spolužáky)
- **Je iniciátorem herních aktivit?** NENÍ
- **Kamarádi ve třídě? (s kým nejvíce komunikuje)** JEDEN AŽ DVA

David

David je žákem šesté třídy, jejíž součástí je rok. Do dětského domova se dostal odebráním od rodičů, matka je těžká alkoholička. Určitou dobu byl vychováván strýcem, ale poté byl rodině úplně odebrán. Před odebráním matce se chlapec o matku a domácnost staral v době kdy, byla opilá a nebyla schopna se postarat ani o sebe. Vařil jídlo, nakupoval a občas chodil do školy. Měla o něj zájem adoptivní rodina, která se přišla do DD podívat a s Davidem si promluvit. David jim vulgárně nadával a obnažoval se před nimi, nakonec z možné adopce po dohodě sešlo. David je velmi vulgární, má problémy v domově i ve škole co se chování týče. Neustále se před spolužáky obnažuje, sprostě nadává. Do školy přišly stížnosti na jeho hygienické

návyky, které musela škola s DD řešit. Poslední dobou David ze školy utíká a několikrát byl přivezen policií. Seděl na komíně nákupního centra, ukradl voňavku v obchodě aj. Důvodem krádeže voňavky, kterou David v obchodě sebral a následně hodem o zem rozbil, byla podle Davida jen touha po pocitu něco zničit. Po většinu času tráví David školní čas sám, nemá žádné kamarády nebo alespoň ne mezi spolužáky. Třída ho jako celek naprosto nepřijímá a nenajde se ani „neutrální“ jednotlivec. Na Davida jsou velmi časté stížnosti, které škola úplně nezvládá řešit. Třidu v příštím roce nebude navštěvovat, protože propadl ve třech předmětech, škola pro něj nemá žádný význam, na prospěchu mu naprosto nezáleží, bere školu jako povinnost nařízenou z DD.

Tomáš

Je také žákem šesté třídy. Součástí třídní skupiny je od druhé třídy. O Tomášovi a jeho historii toho škola ani DD moc nevěděli. Dostala jsem pouze informaci o tom, že ho do domova zavezl otec, který občas přijede na návštěvu. Tomáš je vietnamské dítě a byl tady otcem zanechán bez udání bližších důvodů. Otec žije ve Vietnamu a velmi zřídka ho navštěvuje. Tomáš nijak ve třídní skupině nevyčníval, občas se vulgárně vyjádřil, ale jinak svým chováním zapadal do standardu třídy. Soudě dle pozorování, měl Tomáš ve třídě jednoho až dva kamarády, se kterými se často bavil. Ale dokázal komunikovat i s ostatními ze skupiny, nicméně spíše odpoví na otázku. Tomáš je průměrný žák, má průměrné hodnocení.

5.1.4 Zhodnocení pozorovací fáze

Získané informace z pozorování žáků z DD jsem zapracovala do pozorovací škály. Po analýze jednotlivých záznamů podle sledovaných kategorií jsem se pokusila o určité shrnutí:

A. tělesný kontakt - Tři žáci ze čtyř tělesný kontakt vůbec nevyhledává, pouze dívka ano. Ve třech případech jde o stejné pohlaví, chlapci se neztotožňují s žádným vzorem, na první pohled působí suverénně, dívka však dává city více najevo, učitelku vnímá jako autoritu.

B. komunikace s vrstevníky - Všichni pozorovaní spíše kontakt s vrstevníky nevyhledávají, vystačí si sami nebo maximálně se spolužákem sedícím vedle něj, se kterým se občas pobaví. Někdy se však o kontakt pokouší, nicméně skupina většinou nijak nereaguje, ale ani neodmítá.

C. komunikace s autoritou - Opět všichni chlapci pouze odpovídají na otázky, pokud se jich učitel na něco zeptá, sami však konverzaci nezahajují. Dívka občas sama vyhledá učitelku, aby jí něco sdělila, což může souviset s vnímáním PU jako autoritu, důvěrou k učitelce, kterou si dívka vytvořila.

D. způsob komunikace - Tady se nám žáci rozdělují na dvě skupiny. Jedna, která má spíše klidný projev a druhá, která na sebe hlasitě upozorňuje a do té patří David a Martin. Přičítala bych toto chování k upoutání pozornosti, oba nemají moc kamarádů, což je předpokládám důvod, proč na sebe nevhodně upozorňují.

E. způsob vyjadřování - Ani jeden žák z DD nemá spisovné vyjadřování. Dívka nepoužívá sprostá slova nebo alespoň ne ve školní třídě. U všech chlapců však převažují vulgarismy.

F. řeč těla při komunikaci s vrstevníky - Nikdo z žáků nevydrží dlouhý pohled do očí, všichni před ním uhýbají. Nikdo nemá vztyčenou hlavu, dívka má svěšená ramena, kouká do země, jako by se něčeho bála. Jen David působil chvílemi suverénně, tyto stavy se však střídaly.

G. působení ve skupině - Všichni se buď do skupinových prací nezapojují nebo pouze na pokyn učitele.

H. aktivity o přestávkách - Do aktivit o přestávkách se spíše nezapojují, jsou většinu času sami nebo tráví čas v lavici. Pouze Martin má tendence se do her o přestávkách zapojit, jeho pozice ve třídě je však nejistá, občas je odmítnut.

Ani jeden z žáků z DD však není iniciátorem herních aktivit!

I. kamarádi ve třídě - Všichni mají spíše po jednom kamarádovi ve třídě, David nemá žádného.

Z pozorování vyplynulo, že žáci z DD ve svých třídních skupinách vybočují z řad ostatních žáků. Jedná se spíše o extrém v chování. Dívka je klidná, otevřená a velmi vstřícná. Naopak chlapci jsou protikladem k dívce. Spíše na sebe upozorňují, jsou vulgární, třídou jen tolerováni, mimo Davida, který již tolerován není. Postavení žáků z

DD v třídní skupině je obecně spíše na jejím okraji, tzn., nemají ve skupině velký vliv, jejich názory nejsou pro ostatní žádoucí, nemají moc kamarádů. Všichni pozorovaní mají povětšinou po jednom kamarádovi, se kterým komunikují nejvíce ve třídě. Lucka je všem nejvíce „otevřená“, učitelku vnímá jako osobnost, která jí často pomáhá.

5.2 Záznam 2. fáze projektu /Miniprojekt osobnostně sociální výchovy/ viz metodická část kapitola 4./

5.2.1 TŘÍDA A /LUCKA/

Jak se známe

Toto bylo první setkání se žáky, kdy jsem s nimi měla možnost přímo komunikovat.

Úvodní část

V úvodní části jsem se představila a nastínila žákům, co nás v následující hodině bude čekat, co bude smyslem našeho setkání a jaké cíle bychom měli v průběhu setkání naplnit.

Hlavní část

Hlavní částí této aktivity bylo zjistit, jak se žáci navzájem znají. Úkolem žáků bylo říci o sobě alespoň jednu věc, o které si myslí, že jí ostatní nevědí. První jsem se představila já a řekla žákům o sobě něco, o čem jsem si myslela, že nebudou vědět. Žáci chvíli přemýšleli, ale nevěděli, co mají říci, protože už tuto aktivitu někdy dělali. Trochu jsem ji tedy v hodině upravila. Žáci měli říci o sobě alespoň jednu věc, kterou by chtěli ostatním sdělit, co dělají rádi, jaké mají koníčky atd. „*Ráda tancuji*“ *Bojím se ve výtahu*“ Dle všeho se žáci ve třídě poměrně dobře znají, jediná odpověď, která žáky překvapila, byla o strachu z výtahu.

Reflexe

V závěru aktivity jsme společně zhodnotili, k čemu nám může být, když se o sobě dozvíme něco nového. „*Více se poznáme*“, „*Máme o čem spolu mluvit*“, „*Nevím*“, „*Můžeme ho něčím překvapit*“, „*Třeba se nám bude líbit jeho koníček a začneme s ním taky chodit*“. Ptala jsem se, zda někoho odpověď překvapila. Jediná

překvapující odpověď byla o strachu z výtahu. Pu mi poté sdělila, že společně se žáky často různé aktivity z oblasti osobnostně sociální výchovy dělá a snaží se o to, aby se žáci navzájem dobře poznali a tolerovali. Lucka se v této aktivitě neprojevila, dlouho přemýšlela, co by před ostatními prozradila, nakonec řekla, že *neví*.

Jak mě vidí ostatní

Úvodní část

V úvodní části této aktivity jsem žákům vysvětlila, co je jejím cílem a smyslem. Vymezili jsme si společně pravidla, na základě kterých bude aktivita probíhat. Celá aktivita probíhala anonymně, žáci měli možnost sdělit pouze to, co sami chtěli.

Hlavní část

V této části už každý žák měl připevněný papír na zádech. Jejich úkolem bylo rozmístit se po třídě a vždy přistoupit k nějakému spolužákovi, potřást si s ním rukou a navzájem si napsat na záda, jaký na sebe udělali dojem. Vzhledem k tomu, že si žáci leckdy nevěděli rady, aktivitu jsme pak společně upravili. Žáci měli na záda napsat to, jak spolužáka vnímají, jaký k němu mají vztah a jak ho hodnotí. Chtěla jsem, aby každý z nich měl na zádech alespoň 10 hodnocení, ale někteří o zápis nestáli a spíše postávali a pozorovali ostatní.

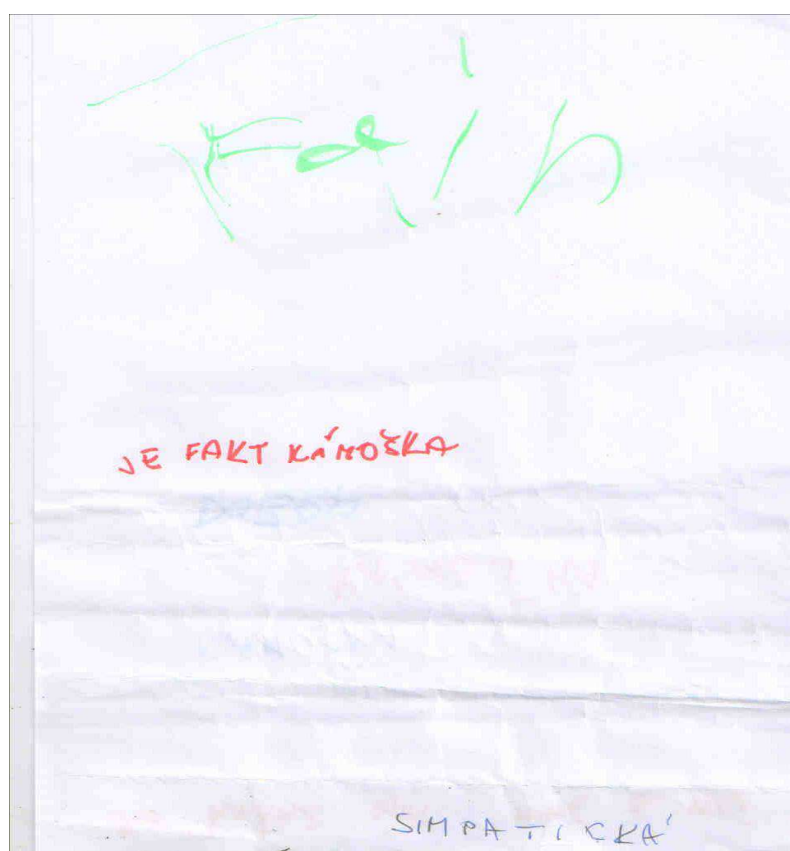
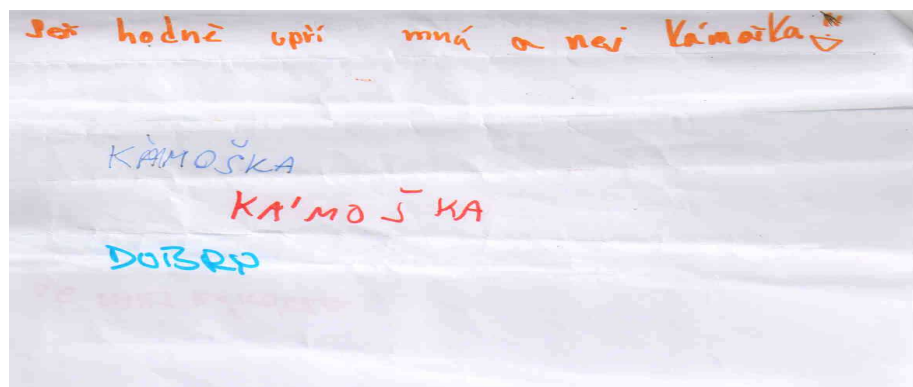
Reflexe

Musela jsem je popohánět, nakonec aktivitu zastavit a přejít k hodnocení. Ke konci aktivity se už žáci nesoustředili, proto jsem ji ukončila. Poté si každý žák měl sundat papír ze zad, zatím se na něj nedívat a posadit se do zadní části třídy do kroužku. Zápisy na papírech jsme veřejně hodnotili a to tak, že každý žák si měl sám pro sebe zápisy projít, vybrat a poté říci ostatním jednu nebo více věcí, která ho potěšila či překvapila. Hodnocení žáků: „*Potěšilo mě, že mám jen pozitiva*“, „*Jsem dobrý kámoš*“, „*Je se mnou sranda*“, „*Fajn kámoška*“. Lucku potěšilo, že měla na papíře napsáno, že je *sympatická*. Lucka měla 7 hodnocení, 6x od dívek a 1x od chlapce, všechna hodnocení byla pozitivní a to o sympatičnosti a kamarádství. Chlapec hodnotil slovem *Dobrý*.

Ve třídě v hodnocení převládala pozitiva, neobjevili se zde žádná extrémně negativní hodnocení. Mezi negativními hodnoceními byly např. „*Nepříjemná*“, „*Někdy*

agresivní (chápu, když se ti posmívají)“, „Je to pako“, „Dřív byl lepší a hodnější“, „Jsi zvláštní týpek“, „Je trochu slepička.“ Jinak třída jako celek působí vyrovnaně.

Lucka- její hodnocení spolužáky



Jaká jsme třída, naše vztahy

Úvodní část

Druhá část miniprojektu osobnostně sociální výchovy nesla aktivitu, kterou jsem pojala z části jako individuální. Na koberci jsme si vysvětlili, co nás v této aktivitě čeká, jakou iniciativu budu od žáků požadovat.

Hlavní část

Posadili jsme se do kruhu a každý dostal dva lístečky papíru. Úkolem žáků bylo na jeden lísteček napsat pozitiva třídy, vztahů mezi žáky, klima třídy a na druhý jejich negativa. Žáci se chvíli ostýchali si papírky vzít. Někteří špatně poslouchali, tak si vzali jen jeden, ale ostatní je na to upozornili. Řekla jsem jim, že mají dostatek času, ať se opravdu hlouběji zamyslí, že aktivita, pokud budou chtít, bude anonymní. Tuto informaci přivítali. Měli možnost se rozmístit po třídě, ale všichni raději zůstali v kroužku. Lucku jsem celou dobu pozorovala, byla rozpačitá, nevěděla, co napsala, jako by byla bez názoru, pokukovala po spolužačce, občas se podívala na mě a usmála se. Na svém papíru však dlouho nic neměla.

Reflexe

Tuto aktivitu jsem začala reflektovat já a to tak, že jsem nechala vybrat všechny lístečky papíru na dvě hromádky. Jedna byla označena P - pozitiva a druhá N - negativa. Domluvila jsem se se žáky, že budu číst, co je na lístečkách napsané. Prosili mě, abych neříkala, kdo ty konkrétní názory psal. Jejich prosbám, abych neprozrazovala autory, jsem samozřejmě vyšla vstříc. Četla jsem nahlas nejdříve pozitiva a poté negativa.

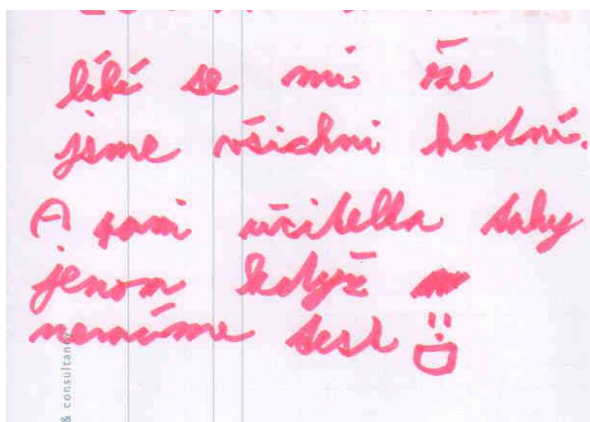
Mezi pozitivy se nejčastěji objevovalo: „*Respektujeme se navzájem*“, „*Máme dobrou paní učitelku*“- toto hodnocení měl téměř každý žák ve svém pozitivním hodnocení, „*Navzájem si pomáháme*“, „*Snažíme se vyřešit problém*“, „*Dobrý kolektiv*“, „*Máme tu kámoše*“, „*Učíme se zábavnou formou*“...

Mezi negativy se nejčastěji objevovalo: „*Drbný a slepice*“, „*Opisovači*“, „*Pomlouvání*“, „*Machrování*“...

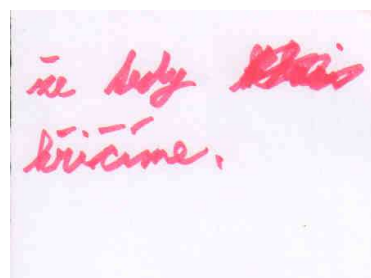
Lucka hodnotila kladně to, že jsou ve třídě všichni hodní i paní učitelku, ta se však rozzlobí, když žáci nenapíší dobře test. Nelíbí se jí křik ve třídě. K podrobnějším vztahům a atmosféře třídy se Lucka nevyjádřila.

Se žáky jsme ještě o jejich zápisech diskutovali, ptala jsem se, zda s celkovým hodnocením všichni souhlasí a zda by nechtěl ještě někdo něco dodat či doplnit. Všichni souhlasili a v podstatě jen opakovali to, co již bylo řečeno a napsáno.

Lucka a její pozitiva



Lucka a její negativa



Nedokončené věty

Úvod

Tato aktivita byla písemná a žáci jí vyplňovali v lavicích.

Hlavní část

Žáci dostali papíry s předem připravenými větami a jejich úkolem bylo, tyto věty dokončit. Všichni žáci zadání rozuměli a nebylo potřeba jim jej více vysvětlovat.

Reflexe

Zápisy jsem si od žáků vybrala a posadili jsme se zpět do zadní části lavic na koberec. Ptala jsem se jich, zda jim dělalo problém některou větu dokončit nebo si rychle vybavit odpověď. Všichni žáci bez problémů věty dokončili.

Výsledky doplněných vět:

Ve škole bylo přítomno 27 žáků.

Ve škole mě baví....

- | | | |
|----|-----------------|--------|
| 1. | Tělesná výchova | 9 žáků |
| 2. | Matematika | 5 ž |
| 3. | VV+ HV | 4 ž |
| 4. | Kamarádi | 3 ž |
| 5. | Jiné | 6 ž |

Škola se mi zdá...

- | | | |
|----|--------------|------|
| 1. | Dobrá/Skvělá | 21 ž |
| 2. | Zábavná | 5 ž |
| 3. | Hrozná | 1 ž |

Moji spolužáci jsou...

- | | | |
|----|----------------------|------|
| 1. | Dobří/dobří kamarádi | 21 ž |
| 2. | Odcházejí | 2 ž |
| 3. | Zábavní | 4 ž |

Ve třídě se cítím...

- | | | |
|----|------------|------|
| 1. | Dobře/Fajn | 27 ž |
|----|------------|------|

Přestávka je...

- | | | |
|----|---------------|------|
| 1. | Dobrá/zábavná | 23 ž |
| 2. | Krátká | 3 ž |
| 3. | Dlouhá | 1 ž |

Učitelka mě...

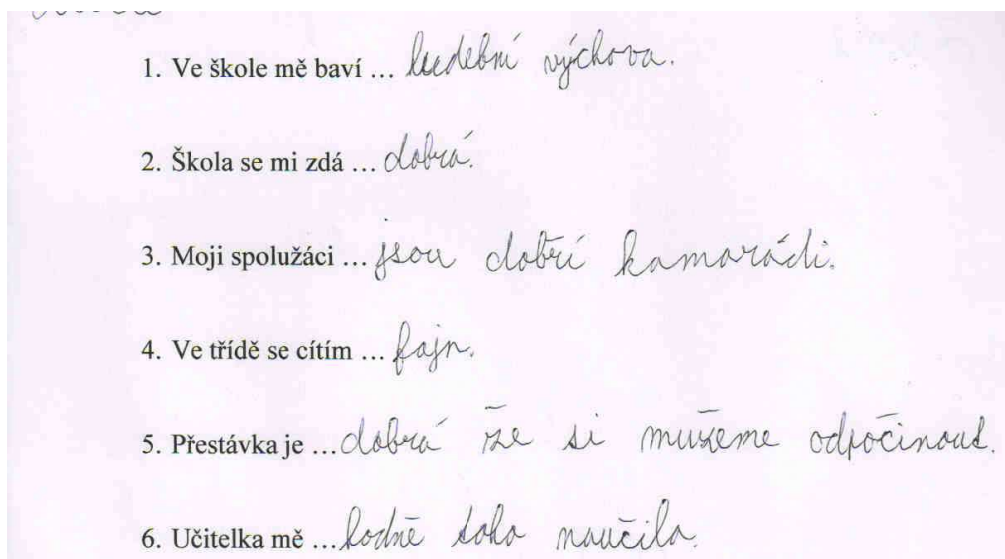
- | | | |
|----|-----------------------|------|
| 1. | Dobře/Zábavně učí | 10 ž |
| 2. | Přijde hodná/příjemná | 4 ž |
| 3. | Pomáhá/Chválí | 4 ž |

4. Jiná

9 ž

(baví, vůbec nenudí, mi přijde spravedlivá, často překvapí, má mě a všechny ráda, velice vyhovuje)/ občas mě ztrapňuje a to mě štve, někdy štve, často vyvolává)

Lucka



Závěr

Po skončení aktivit jsme si je společně vyhodnotili. Chtěla jsem po žácích, aby mi sdělili, jaké pocity při aktivitách měli, zda jim něco nebylo nepříjemné. Jako nepříjemný pocit hodnotili pouze to, že nechtěli, abych sdělila konkrétní jména žáků, kteří byli podepsáni pod pozitivy a negativy třídy. Jména jsem vůbec nezmínila a oni byli spokojeni- prý se trochu báli. Co se týče nových informací, které žáci během aktivit získali, tak to byl poznatek o již zmíněném „výťahu“. Dozvěděli se více o sobě a o tom, jak jsou spolužáky vnímáni. Utvrdili se v tom, jaká je jejich třída a jaká je zde atmosféra. Se vztahy jsou téměř všichni spokojeni, občas by u někoho něco málo změnili. Jinak se jim fungování třídy velmi líbí a chtěli by spolu trávit čas ve stejné třídní skupině další roky. Všechny jsem i já ohodnotila a shrnula celý průběh aktivit, žáky jsem pochválila za jejich příjemnou spolupráci. Z aktivity o nedokončených větách vyplývá, že téměř všichni žáci chodí do školy rádi, jsou v ní spokojeni. Jako velký

přínos pro celou třídní skupinu beru fakt, že paní učitelka je ve třídě velmi pozitivním elementem. Je žáky pěkně přijímána, neučí tradičně, střídá formy výuky a je pro žáky zábavná, spravedlivá a ochotná řešit problémy třídy. V hodnocení se objevila pouze dvě negativa a to o „ztrapňování“ jednoho žáka a o tom, že někoho někdy „štve“. Tato informace se mi v žádné jiné aktivitě nepotvrdila. Celých 100% žáků odpovědělo na pocity ve třídě velmi pozitivně a to tak, že se zde cítí „dobře, fajn či skvěle“. Do atmosféry ve třídě určitě velkou částí přispívá PU, která se mi zdála velmi příjemná, vstřícná, kamarádká a usměvavá. Její pozitivní každodenní naladění přináší i dětem příjemné pocity.

Lucka je příznivě zařazena do třídní skupiny, i když v ní nestojí uprostřed, je více v ústraní, málo se projevuje, není příliš oblíbená, ale je třídou tolerována a přijímána. Sama Lucka do školy chodí ráda a ráda se učí novým věcem. Ve škole je velmi snaživá a PU ji hodnotí pozitivně, jako snaživou, hodnou a příjemnou žákyni. Dle výpovědí PU s Luckou žádné zásadní problémy s chováním řešit nemusela.

5.2.2 TŘÍDA B /MARTIN/

Jak se známe

Tato aktivita byla první, úvodní aktivitou, kterou jsme společně začali miniprojekt osobnostně sociální výchovy. V úvodu jsem žákům vysvětlila, co nás v tomto programu čeká, k čemu výsledky budou sloužit, a sama jsem se představila. Žáci mě znali z předchozích hodin, ve kterých jsem byla přítomna na pozorování.

Úvodní část

Před začátkem aktivity jsem děti usadila do zadní části třídy na koberec a do kroužku. Přišlo mi, že nejsou zvyklé sedět v kroužku a v podstatě jsem je v něm ani jednou za celé pozorování neviděla.

Hlavní část

Zadání bylo stejné jako u předchozí třídy, říci o sobě alespoň jednu věc, o které si myslím, že jí ostatní nevědí. Chvilí všichni přemýšleli, na odpovědi jsem jim nechala dostatek času. V odpovědích se objevilo např. „*Rybaření*“, „*Mám rád letadla*“, „*Rád řídím auta*“, „*Mám doma skákací boty*“, aj. Podle častých překvapivých reakcí nad

odpověďmi ostatních bylo zřejmé, že na rozdíl od předchozí třídy se tato skupina tak dobře neznala.

Reflexe

Nechala jsem žáky zamyslet se nad tím, zda je něco v odpovědích překvapilo, něco, o čem neměli ani tušení. Lámali si hlavu nad spolužákovým sdělením, že rád řídí auto. Všem nám vysvětlil, že ho tatínek občas nechá řídit na chalupě, kde není žádný provoz. Martin se zmínil jen o tom, že má rád míčové hry. Žáci na jeho sdělení nikterak nereagovali. Více vstřícné byly při této aktivitě dívky, chlapci se vyjadřovali méně ochotně. K otázce, k čemu nám může být, když se o sobě dozvíme více, se málokdo vyjádřil. Padaly reakce: „*Lépe se poznáme*“, „*Víc se budeme bavit*“, „*Je to lepší*“, jinak byli žáci spíše ostýchaví.

Jak mě vidí ostatní

Úvodní část

Žákům byl vysvětlen průběh, cíl a smysl této aktivity. Všechny jsem upozornila na to, že aktivita je anonymní, papír připevněný na zádech by se měl ohýbat jako harmonika a to tak, aby další spolužák, který bude hodnocení na papír zapisovat, nemohl vidět předchozí zápis. Žádné speciální dotazy před začátkem nepadly.

Hlavní část

Tato část měla obdobný průběh jako v předchozí třídě. Nicméně i tady jsem také v průběhu aktivity upravila zadání. Každý žák měl napsat na záda, jakým způsobem spolužáka vnímá, jaký k němu má vztah a jak ho hodnotí, popřípadě i jiné sdělení, pokud má důvod mu jej na záda napsat. Ze začátku žáci celkem hezky pracovali, ale měli malinko problém, nechat si něco napsat i od spolužáků, se kterými nebyli „dobří“ kamarádi. Problém byl i u reakcí opačného pohlaví. Martin v průběhu této aktivity spíše postával na okraji a pozoroval, nebo více psal, než aby si nechal od spolužáka hodnocení na záda napsat.

Reflexe

Aktivitu jsem chtěla reflektovat na koberci poté, co si žáci ze zad papíry sundají a sami si je pro sebe pročtou. Každý měl možnost vybrat si jakoukoliv reakci, kterou

chce před ostatními prezentovat, měla být spíše pozitivní, nebo překvapivá či nějak pro žáka zvláštní.

Společně jsme hodnotili reakce spolužáků. „*Líbilo se mi, že jsem sympatická*“, „*Že jsem kamarádká*“, „*Jsem prý hodný*“, „*Překvapilo mě, že tu mám napsaný, že jsem ulítlá- ale líbí se mi to*“.

Martina nepotěšilo ani nepřekvapilo žádné hodnocení spolužáků. Měl na papíře napsané celkem 6 hodnocení, z čehož ani jedno nebylo negativní. Jeden spolužák o Martinovi napsal „*Dnes seš prima*“, jako by se každý den Martin choval jinak.

Ve všech hodnocení byla spíše pozitiva, občas se u některých žáků objevily reakce, které patřily do těch negativních, jako např. „*Mizerný dojem*“, „*Přetvařuje se*“. Nicméně skupina na základě výsledků a reakcí v této aktivitě působila celkem dobře.

Martin- jeho hodnocení spolužáky





Jaká jsme třída, naše vztahy

Úvodní část

Jaká jsme třída, naše vztahy patřila do druhé části miniprojektu osobnostně sociální výchovy. Žákům jsem vysvětlila, jaké úkoly nás čekají, rozdíl a příklady pozitiv a negativ, které ve třídě mohou převládat. Vše se odehrávalo v zadní části třídy, na koberci.

Hlavní část

Zadání ani celkovou koncepci aktivity jsem po předchozí třídě neměnila. Vše zůstalo stejné a zadání a smysl aktivity jsem žákům i podobně vysvětlila. Upozornila jsem je na dostatek času, který na tuto aktivitu mají, a zaručila jsme žákům úplnou anonymitu. Martinův pohled při mé prezentaci působil nepřítomně, jako by ve třídě ani nebyl. Byl součástí kruhu, ale z každé strany měl dostatek prostoru, jako by v něm ani sedět nechtěl.

Reflexe

Se zadáním této aktivity neměli žáci problém, porozuměli a každý si kolem sebe udělal dostatek prostoru, který mu zaručoval úplnou anonymitu. Ani tuto aktivitu jsem neudělala jinak, než v předchozí třídě. Martin měl trochu problém se psaním, nevěděl si

rady s tím, co na lístečky napsat. Koukal na mě a říkal, že neví, co psát. Pokusila jsem se mu poradit téma, o kterém by se rozepsal, například do pozitiv má-li tady ve třídě nějaké kamarády- pouze pokrčil rameny.

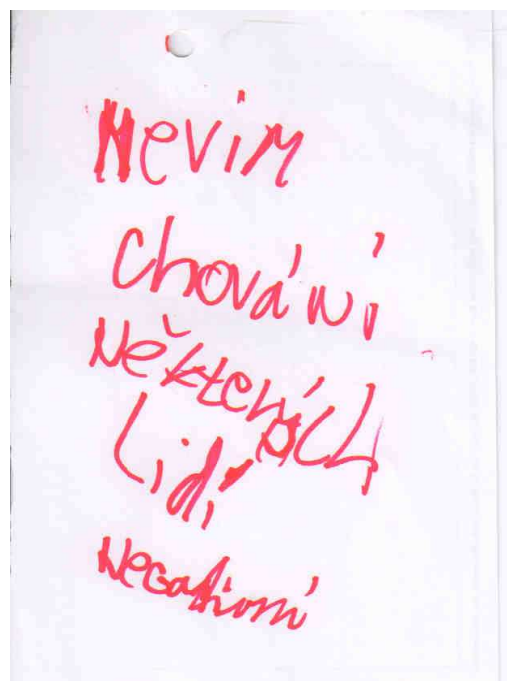
Mezi pozitivy se nejčastěji objevovalo: „Dobrý kolektiv“, „Dobrý kolektiv, dobrá parta“, „Líbí se mi, že ve třídě nekamarádí jen holky s holkama a kluci s klukama“, „Líbí se mi vztahy ve třídě“, „Máme dobrou p. učitelku“, Martin nakonec jako pozitivum napsal: „Nevím, dobrá atmosféra“.

Mezi negativy se nejčastěji objevovalo: „Odstrkování spolužáků- ze skupiny“, „Povyšování se“, „Hodnocení podle vzhledu a nekamarádství s ošklivější“, „Nelíbí se mi, když tu někdo mluví sprostě“, „Posmívání“. V odpovědích se dvakrát objevilo i jméno Martina a to že je sprostý, agresivní a nesnese vtip na svou osobu.

Martinova pozitiva



Martinova negativa



Reakce, které žáci napsali, jsem nahlas přečetla, bez konkrétních jmen, a ptala se dětí, zda s nimi souhlasí. Některé odpovědi si trochu protiřečily např., že třída se v pozitivěch hodnotila vesměs jako dobrý kolektiv, ale v negativěch se častokrát objevilo „odstrkování“, které mi žáci sami vysvětlili, že se jedná o nezačlenění a „vyhazování“ některých žáků ze skupiny. Děje se to na výletech, na škole v přírodě a někdy i ve třídě.

Dle jejich slov a slov PU toto „odstrkování“ několikrát společně řešili. Žáci si sami uvědomují, že toto chování není dobré a pracují na něm. Vstřícnější při komunikaci byla spíše děvčata. Martin se společné konverzace slovně nezúčastnil.

Nedokončené věty

Úvod

Tato aktivita byla opět písemná a žáci jí vyplňovali v lavicích.

Hlavní část

I v této třídě dostali žáci papíry s předem připravenými větami. Jejich úkolem bylo tyto věty dokončit.

Reflexe

Při procházení po třídě jsem si všimla, že někteří žáci dlouho nad větami přemýšleli. Znovu jsem zopakovala zadání a upozornila na to, aby na papír napsali první věc, která je jako asociace na danou větu napadne. Aby nad danou větou vůbec nepřemýšleli. Po tomto vstupu se rychlost reakce trochu zvýšila. Nicméně jsem stejně měla pocit, že je opravdu buď nic nenapadá, nebo si chtějí odpověď více promyslet, což trochu ztrácelo smysl aktivity. Po konzultaci však téměř všichni tvrdili, že neměli problém si v daném okamžiku rychle vybavit odpověď.

Výsledky doplněných vět

Ve třídě bylo přítomno celkem 19 žáků.

Ve škole mě baví...

- | | | |
|----|-----------------|------|
| 1. | Školní předměty | 13 ž |
| 2. | Přestávka | 3 ž |
| 3. | Kamarádi | 3 ž |

Škola se mi zdá...

- | | | |
|----|-----------------------|------|
| 1. | Dobrá | 13 ž |
| 2. | Zbytečná | 3 ž |
| 3. | Divná/těžká/zdlouhavá | 3 ž |

Moji spolužáci...

1. Jsou fajn/dobří/docela dobří 15 ž
2. Mě berou do party 4 ž

Ve třídě se cítím...

1. Dobře/spokojeně 14 ž
2. Neodstrčeně 3 ž
3. Normálně 2 ž

Přestávka je...

1. Dobrá/pohodová 9 ž
2. Nejlepší/úžasná 9 ž
3. Zábavná 1 ž

Učitelka mě...

1. Má ráda 7 ž
2. Má doufám ráda 5 ž
3. Pomáhá/přijde hodná 5 ž
4. Doučuje 1 ž
5. Nevím 1 ž

Martinovy nedokončené věty

1. Ve škole mě baví ... *Právě teď*

2. Škola se mi zdá ... *Divná*

3. Moji spolužáci ... *jsou docela hodní*

4. Ve třídě se cítím ... *NORMÁLNĚ*

5. Přestávka je ... *Nej*

6. Učitelka mě ... *doučuje*

Závěr

Nedokončenými větami skončil i můj miniprojekt osobnostně sociální výchovy a přešla jsem se žáky k celkovému hodnocení aktivit. Mé otázky směřovaly k pocitům, které žáci při plnění úkolů měli, zda jim aktivity přišly zajímavé, přínosné a zda se něco nového o sobě, vztazích mezi sebou a celkové atmosféře třídy dozvěděli. Celý program jsem se žáky hodnotila pouze ústně. Dle všech reakcí se žáci cítili ve skupině dobře, neměli strach a nepociťovali nepříjemné pocity. V žádné aktivitě se neprojevil zásadní vztahový problém, i když se mnohé odpovědi při aktivitě „JAKÁ JSME TŘÍDA, NAŠE VZTAHY“ několikrát protiřečily. Jednou stranou se třída celkově hodnotí jako dobrý kolektiv, ale na druhou stranu se část členů třídní skupiny necítí být začleněni nebo mají pocit, že je ve třídě část žáků, kteří nejsou dalšími spolužáky přijati do třídy. O tom jsme společně debatovali. Část třídy není úplně přesvědčena o tom, že by téma „odstrkování“ bylo dořešené. Mají pocit, že se někteří spolužáci moc nesnaží a že také záleží na tom, kdo je zrovna ve třídě přítomen. Při miniprojektu chybělo 9 žáků ve třídě. Při debatách byla ve třídě přítomna i PU, která ovšem do programu vůbec nezasahovala, což jsem velmi ocenila. PU se v hodnocení u žáků objevila více až v nedokončených větách a to tak, že většina žáků si myslí, že je má učitelka ráda nebo v to doufají. K této odpovědi se doznala více jak polovina žáků. Tedy větší polovině záleží na to, aby je paní učitelka měla ráda. V předchozí třídě se PU objevovala v pozitivěch třídy výrazně častěji. Ve škole se žáci cítí spokojeně a dobře či „neodstrkovaně“. Takto odpověděli téměř všichni, i když se v negativěch několikrát odstrkování objevilo. Pozitivní pohled mají žáci i na školu. Více jak polovina žáků jí hodnotila jako „dobrou“. Termíny „divná, zbytečná, zdoluhavá a těžká“ použilo 6 žáků.

Martina nejvíce ve škole, kterou považuje za „divnou“ baví přestávka, spolužáky hodnotí jako „docela hodný“, cítí se zde normálně a PU ho „doučuje“.

Martin se zdá být součástí třídy, dokáže se přizpůsobit skupině, více času však tráví sám. Ve třídě má asi jednoho kamaráda /spíše jen spolužáka/, se kterým se ve škole baví. Pu sama hodnotí Martina jako hodného a šikovného kluka, nicméně s návyky a slovníkem, který neodpovídá jeho věku. Do aktivit o přestávkách by se mnohdy rád zapojil, ale velmi se ostýchá spolužáky oslovit. Více pozoruje, než se

zapojuje. Stojí na okraji třídní skupiny. Při komunikaci s vrstevníky je často vulgární, což je některým spolužákům nepříjemné. Třídou je ale tolerován.

5.2.3 TŘÍDA C /DAVID a TOMÁŠ/

Jak se známe

Miniprojekt jsem v této třídě zahájila bez přítomnosti Davida, který ve škole předchozí ani následující dny nebyl. Škola mi v té chvíli neposkytla informace, kde se David nachází ani, zda do ní přijde. Ve třídě byla přítomná PU jako suplující dozor, pan třídní učitel ve škole nebyl. Program se odehrával v cizí třídě.

Úvodní část

Po trochu chaotickém příchodu do třídy (nevěděli jsme, v jaké třídě v tuto hodinu máme být) jsem se žákům představila a nastínila jim následující průběh našeho setkání. V žádné ze tříd jsem neřekla o tom, že mým záměrem jsou konkrétně děti z DD, protože jsem předpokládala, že by to mohlo narušit a nějak ovlivnit jejich hodnocení.

Hlavní část

I v této části a v podstatě na začátku našeho programu jsem po žácích chtěla, aby se zamysleli nad tím, zda své spolužáky dobře znají a co by jim případně chtěli sdělit, o čem si myslí, že o nich ostatní ještě neví. Opět jsem se představila první a řekla o sobě jednu věc.

Tato třída byla velmi chaotická, v podstatě nikoho moc nezajímalo, co ostatní v kruhu sdělují. Musela jsem je několikrát utišovat a častokrát mi v tom pomáhala i PU. V této aktivitě se žáci k tématu moc nevyjadřovali, nicméně se v reakcích objevilo „*Mám ráda krasobruslení*“, „*Rád spím*“, „*Nic*“, „*Nevím*“. I když jsme pojali aktivitu jako u předchozích tříd, žáci moc sdílní nebyli. Tomáš nechtěl říci vůbec nic.

Reflexe

Po ukončení aktivity jsme společně zhodnotili, k čemu nám může být, když se o sobě dozvíme něco nového. Žáci moc nespolupracovali, přesto se našly výjimky, které aktivita zaujala a chtěly se jí věnovat, nicméně byly neustále rušené spolužáky. Více ve třídě vyrušovali kluci. V odpovědích se objevilo: „*K poznání druhých*“, „*K lepší*

komunikaci“, „Nevím“, a reakce od Tomáše: „*Je mi to jedno*“. Dá se říci, že tuto aktivitu jsem z nezájmu některých žáků ukončila dříve a přešla k další.

Jak mě vidí ostatní

Úvodní část

Pro žáky jsem měla připravené papíry a pomáhala jsem jim je lepit na záda. Tato část se jim zdála zajímavá a všichni klidně spolupracovali. Žákům byl vysvětlen průběh, cíl a smysl této aktivity. Nezapomněla jsem připomenout, že aktivita je anonymní.

Hlavní část

Žáci se pomalu pohybovali po třídě. Ze začátku všichni stáli o zápis na záda a spíše tuto aktivitu vnímali jako „srandu“. Tomáš zadání nepochopil, tak jsem mu jej a celé třídě znovu vysvětlila. Celou dobu se vyjadřoval vulgárně. Jinak spíše postával na kraji třídy a do činnosti se nějak zvlášť nezapojoval. Nakonec měl celkem 8 hodnocení. Opět jsem narazila na neklid a hlasité, někdy vulgární, vyjadřování žáků. Několikrát jsem je spolu s PU musela usměrňovat.

Reflexe

Pro reflexi této aktivity jsme v zadní části třídy vytvořili kruh ze židlí, na které každý žák seděl. Mnozí žáci si četli svá hodnocení dřív, než jsme se všichni do kruhu posadili a hlasitě je komentovali. Nicméně v kruhu měl každý možnost nám všem sdělit, co ho nejvíce potěšilo, překvapilo nebo naopak zklamalo. Tady se vícekrát objevilo spíše zklamání: „*Jsem zklamaná z názoru druhých*“, „*Myslím si, že něco není vůbec pravda*“, „*Je mi to jedno*“ – což byla reakce i Tomáše. V překvapujících reakcích se u spolužáků objevilo: „*Jsem hodný*“, „*Kamarád*“, „*Jsem v pohodě*“.

Tak, jak jsem psala, Tomáš měl celkem 8 hodnocení, z čehož byly pouze 3 pozitivní, jako „*Kámoš, Kámoš a hodný*“, jinak převažovala negativní hodnocení např. „*Jsi nepříjemný svým chováním*“, „*Chováš se jako prase*“, „*Trapák*“. Tomáš se k hodnocením, které o něm spolužáci napsali, nijak nevyjádřil, pouze v průběhu aktivity sdělil, že je mu to jedno.

Tomáš- jeho hodnocení spolužáky

Trápák

DUONG
+ trápák! všechno
chováš se jak prasce?
POŘÁD SPÍŠ
KIMŮJ
KAMG,Š
HODNÝ
jsi nepřítomný
chování

Jaká jsme třída, naše vztahy

Úvodní část

Druhá část miniprojektu osobnostně sociálního programu začala aktivitou „Jaká jsme třída, naše vztahy“. Tento název vzbudil u žáků oproti předchozím aktivitám velký zájem. Pozorně poslouchali podstatu, zadání a cíl úkolu.

Hlavní část

Zadání zůstalo stejné jako u předchozích dvou tříd, nic jsem neměnila ani neupravovala. Žáci všemu, co jsem v úvodu řekla, rozuměli a v průběhu zápisů na papírky jsem do jejich práce nezasahovala. Každý si hleděl svého a dbal na to, aby jeho zápisy další spolužák neviděl. Bez toho, abych o aktivitě mluvila jako o anonymní, se mě na toto žáci sami zeptali, aby se ujistili, že se nemusí obávat následného hodnocení.

Reflexe

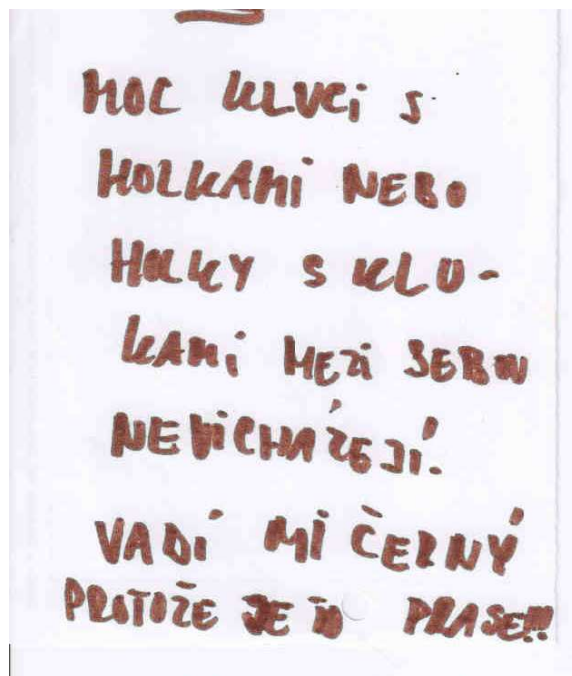
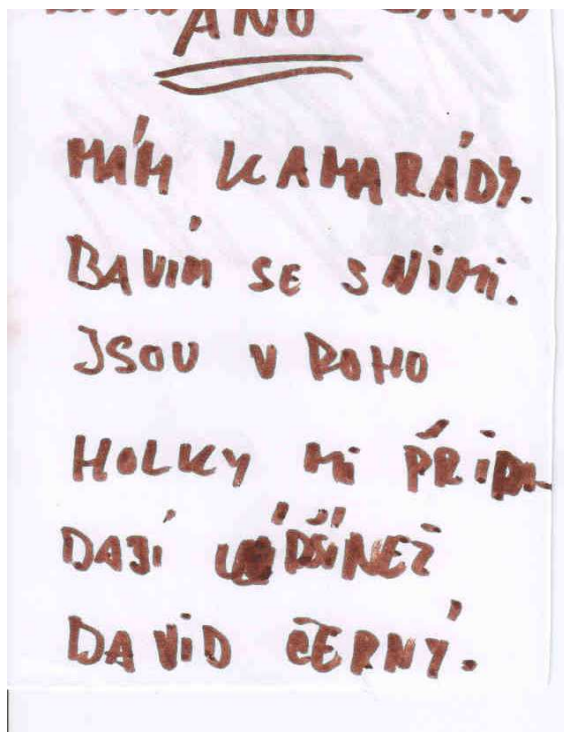
Tato aktivita zabrala této třídě nejvíce času ze všech 3 zkoumaných. Už z pozorování bylo vidět, že třída má, co se vztahů mezi žáky, atmosféry, vnímání autority aj. týče, velké problémy. V hodnocení se nejvíce žáci realizovali v negativech. Třidu téměř všichni hodnotí jako velmi problémovou, část žáků se cítí být vyčleněna ze skupiny, napjaté jsou vztahy i mezi chlapci a děvčaty. Jako největší problém celé třídy uvedli žáci *Davida*, který se konkrétně jménem objevil v reakcích u 12 žáků

(„*Nedodržuje základní hygienu*“, „*Je to strašný prase*“, „*Je sprostý*“, „*Svléká si kalhoty a obnažuje se, strká si kabely od Tv do pusy a pozadí*“, „*Chová se neslušně, při hodině dělá prasárny*“, aj.). Třídě vadí celý kolektiv, značná část nerada chodí do školy, nechce patřit právě do této třídy, objevují se zde nadávky a urážky. I přes toto hodnocení třída dokázala najít i něco v pozitivě. V těch se objevovala spíše konkrétní jména těch, které hodnotili jako milé a kamarádské spolužáky. Někdo si ve třídě našel kamaráda nebo spolužáka, se kterým se dá bavit. Třídní učitel se v hodnocení objevil pouze jednou a to v pozitivě dívky.

Tomáš na svůj list napsal: „*Mám kamarády, bavím se s nimi, jsou v poho. Holky mi přijdou lepší, než David.*“ Jméno Tomáše se mezi konkrétními hodnoceními nikde neobjevilo. Sám Tomáš našel ve třídě tato negativa: „*Moc kluci s holkama nebo holky s klukama mezi sebou nevycházejí. Vadí mi David, protože je prase!!!*“

Když jsem si lístečky vybírala a domlouvala se se žáky, zda si přejí, abych nahlas prezentovala, jaká jsou třída, jaké jsou jejich vztahy a co si myslí ostatní, byla jsem přemlouvána některými žáky, ať zrovna jejich reakce nečtu. Lístečky jsem tedy dala znovu na hromádku doprostřed kruhu a pobídla jsem žáky k tomu, ať mezi lístečky najdou ty své a ten, kdo je nebude chtít veřejně prezentovat (přestože jméno nesdělím) mi je donese a já si je rovnou schovám. Žáci souhlasili. Mezi těmi, kdo svá sdělení nechtěl nechat přečíst veřejně, byla spíše děvčata, cca 7 žákyň.

Po skončení vyhodnocení jsem ještě nechala žáky doplnit to, o čem ve svých sděleních psali. Debata se opravdu rozvinula a mluvili jsme o problémech třídy. Žáci opakovali potíže, které jim činí konkrétně David a že ho ve třídě nesnášejí. Je největším rušivým elementem celé třídy. I přesto, že David je největší problém celé třídy, není problémem jediným. Spousta žáků je odstrkována, zesměšňována a ve třídě se cítí velmi špatně. Jako další potíž ve skupině se objevil i pan třídní učitel. Žáci jej nemají rádi, vadí jim, že na ně křičí, že se jich nezastane a nejvíce problémový se jevil fakt, že PU je věřící člověk a v hodně občas používá náboženské výrazy. Žáky to velmi irituje. Má debata se tedy přesunula k víře a toleranci mezi lidmi. Chtěla jsem žáky dovést k tomu, aby pochopili, že tolerance je velmi důležitá k tomu, abychom spolu v jedné skupině mohli fungovat. Většina třídy byla z řad ateistů a víru vnímali jako něco velmi směšného a nepotřebného. Na konci byli ochotni přijmout fakt, že tolerovat potřeby a přání ostatních je standardní a budou se o to snažit. Celá debatující skupina působila opravdu frustrovaně, chybělo jim pochopení jejich potřeb a názorů ze strany pedagogického sboru. Bylo vidět, že s nimi nikdo o jejich problémech dlouho nemluvil a oni měli pocit, že se jich nikdo nezastane, přestože o jejich potížích věděli. Tato debata byla velmi náročná a hodná návštěvy školního psychologa, který by se třídou měl dlouhodobě pracovat. Tomáš do komunikace v podstatě nezasahoval a nijak se nevyjadřoval. Atmosféru třídy dle jeho poznámek také vnímá jako vyostřenou, nicméně ji více nerozebíral.



Nedokončené věty

Úvod

Žáci zůstali v kruhu a čekali na instrukce a rozdání předtištěného úkolu na svých místech.

Hlavní část

Po náročné předchozí debatě bylo velmi těžké upoutat pozornost a dokončit i poslední aktivitu. Nechala jsem žákům více času na koncentraci. Poté s vyplněním žáci problém neměli, dotazy během vyplňování nebyly.

Reflexe

Papíry měli žáci vyplněné celkem rychle. Jejich obsah se vzhledem k předchozí debatě dal předpokládat. Dotazy ani po skončení na konkrétně toto zadání nebyly. Problém si vybavit asociaci na danou nedokončenou větu nikdo neměl.

Výsledky doplněných vět:

Ve škole bylo přítomno 18 žáků.

Ve škole mě baví...

- | | | |
|----|----------|---|
| 1. | Předměty | 11 ž |
| 2. | Kamarádi | 4 ž |
| 3. | Jiná | 3 ž (Přestávka/Dívat se na filmy/Volná hodina) |

Škola se mi zdá...

- | | | |
|----|--------------|---|
| 1. | Dobrá | 9 ž |
| 2. | Děsná/Hrozná | 4 ž |
| 3. | Nudná | 3 ž |
| 4. | Jiná | 2 ž (Velká a dlouhá/Počmáraná, špinavá s odpadky kolem) |

Moji spolužáci...

- | | | |
|----|-----------------------|--|
| 1. | Někteří docela v poho | 8 ž |
| 2. | Hodní/Kamarádští | 4 ž |
| 3. | Děsní | 2 ž |
| 4. | Jiná | 4 ž (Někdy drzí/Mě moc rádi nemají/Jsou poněkud různorodí/Jsou jen spolužáci, nic víc) |

Ve třídě se cítím...

- | | | |
|----|----------------------|-----|
| 1. | Dobře | 8 ž |
| 2. | Špatně/Nešťastně | 7 ž |
| 3. | Nepotřebně/Odstrčeně | 3 ž |

Přestávka je...

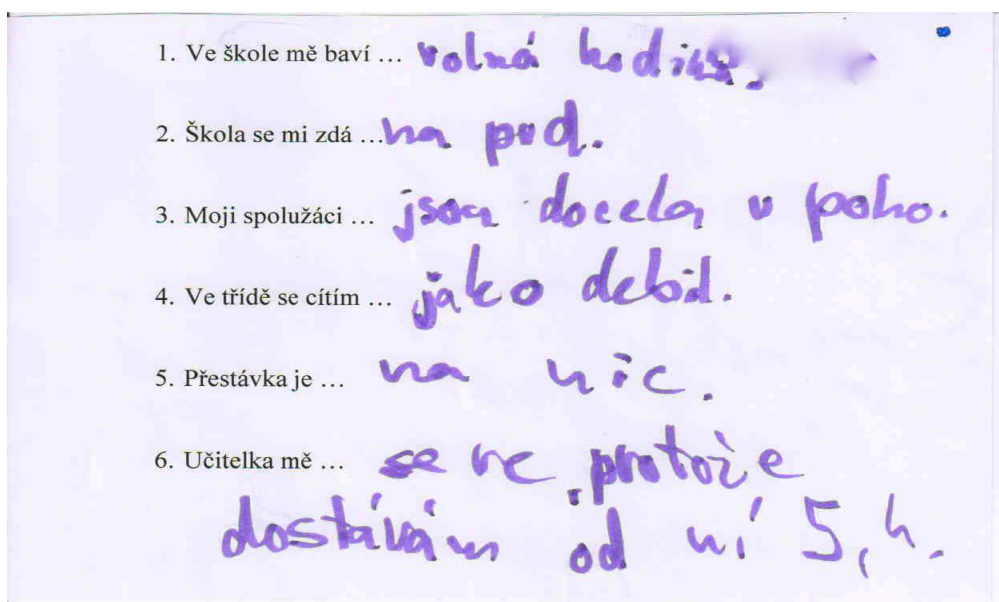
- | | | |
|----|------------|-----|
| 1. | Fajn/Dobrá | 8 ž |
| 2. | Nudná | 3 ž |

- | | | |
|----|--|-----|
| 3. | Příšerná | 3 ž |
| 4. | Hlučná | 2 ž |
| 5. | Dobrá, ale nelíbí se mi, co někteří dělají | 2 ž |

Učitelka mě...

- | | | |
|----|------|--|
| 1. | Štve | 9 ž |
| 2. | Baví | 3 ž |
| 3. | Nudí | 3 ž |
| 4. | Jiná | 3 ž (Asi nemá rád/Má rád/Nepřekvapuje) |

Tomášovy nedokončené věty



Závěr

Po skončení poslední aktivity jsem se ještě s žáky chtěla vrátit k celkovému hodnocení daného programu. Jako zpětnou reakci jsem od žáků dostala to, že jim debata byla velmi přínosná, a že je jim líto toho, že s nimi nikdo otevřeně nekomunikuje. Měli ke mně důvěru a nebáli se otevřeně mluvit, i když se mnozí ze začátku trochu obávali. V nedokončených větách se ukázalo, že si každý žák vybere alespoň jednu věc, která ho

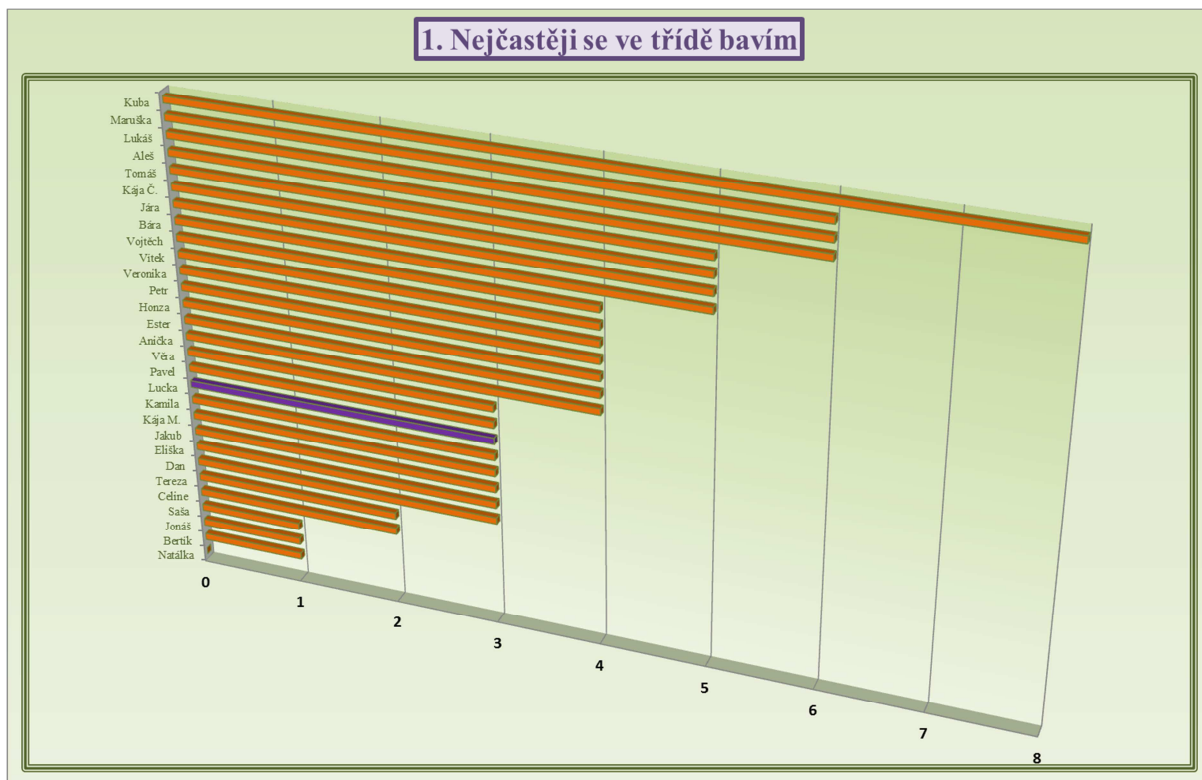
ve škole baví. Konkrétně Tomáše baví *volná hodina*. Při reakci na školu se třída rozdělila na dvě skupiny a to tak, že jedné se zdá být škola celkem dobrá a té druhé hrozná, nudná aj. I když se části žákům zdají být jejich spolužáci dobří, celkově se většina žáků ve třídě cítí špatně a odstrčeně. V předchozí aktivitě však téměř všichni hodnotili vztahy mezi spolužáky negativně. Tomáš hodnotil své spolužáky slovy: „*Jsou docela v poho*“, ale ve třídě se cítí „*Jako debil*“, blíže tento výrok nevysvětlil. Učitel v této třídě nemá silnou pozici, ba naopak většina žáků jej vnímá velmi negativně a žáky „*štve*“, Tomáš použil hrubější synonymum pro toto slovo a to proto, že od PU dostává pětky. Mé pocity z programu, který jsem ve třídě vedla a z návštěv této třídy celkově vyzorovala, byly velmi smíšené. Zkušenost s takto problémovou třídou, s rozvrácenými vztahy, s učitelem, který nebyl oporou, ale spíše rušivým elementem bez autority, se žákem, který je ve třídě velmi špatně vnímán a nenáviděn, byla mou první. Bohužel nemám žádnou reakci ani zpětnou vazbu Davida, který u tohoto setkání nebyl přítomen. David je nyní v psychiatrické léčebně. Podrobnější informace mi škola neposkytla, ale pravděpodobně jeho umístění do léčebny způsobily dlouhodobé problémy v jeho chování, které ani DD nezvládal.

Tomáš se necítí ve škole dobře. Vzhledem k tomu, že se v negativních hodnoceních svých spolužáků příliš nevyskytoval, nemohu jeho hodnocení školy vztahovat k zařazení do třídní skupiny. Konkrétní důvod svých pocitů sám blíže nevysvětlil. Celkově působí klidně a celkem přátelsky. Jeho vyjadřování je ale také vulgární a pravděpodobně přinesené z DD. Při aktivitách se výrazněji nezapojoval, někdy žádal od spolužáků vysvětlení ke konkrétnímu tématu, což mohlo souviset s jeho nesoustředěním se na danou aktivitu. Tomáš má ve třídě dva až tři kamarády/spolužáky, se kterými častěji komunikuje. Do aktivit se sám nezapojuje, většinu času tráví v lavici se svým mobilním telefonem. Jeho pozice je stejně jako u předchozích pozorovaných žáků z DD také spíše na okraji skupiny, i když tato třída je velmi riziková z hlediska rozvoje neadekvátního až patologického chování (problém David).

5.3 Záznam 3. fáze projektu

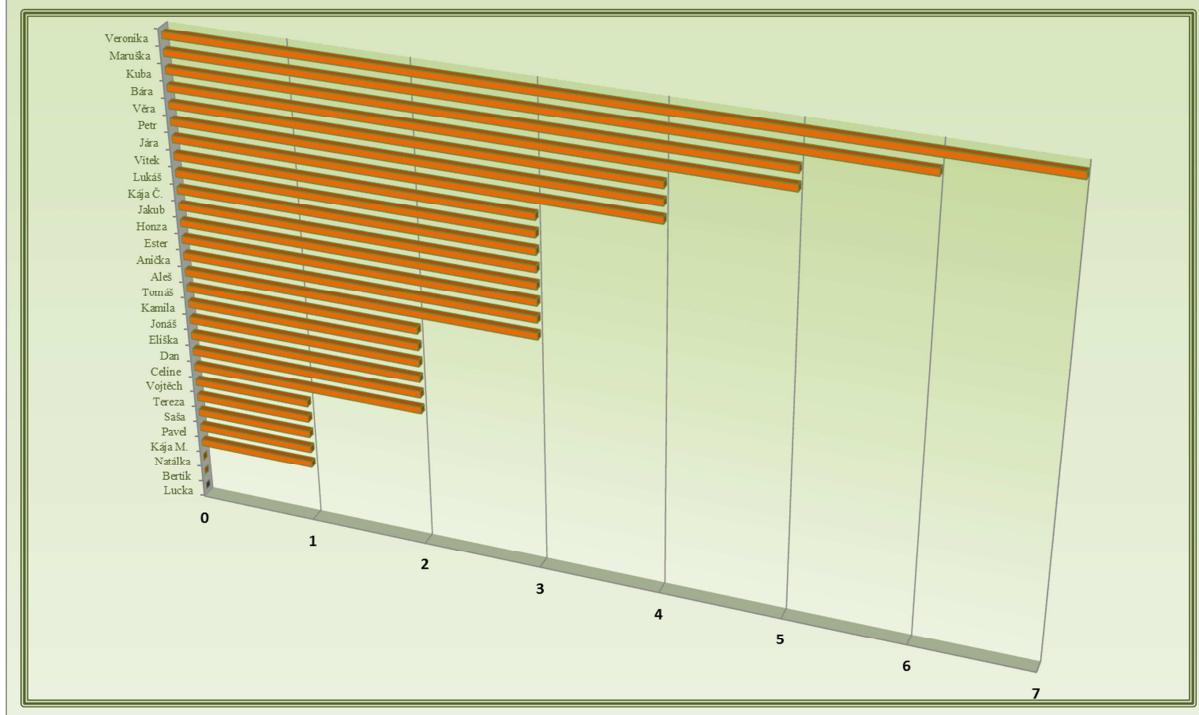
5.3.1 Dotazník na zjištění vztahů ve třídě a jeho vyhodnocení

5.3.1.1 TRÍDA A /Lucka/



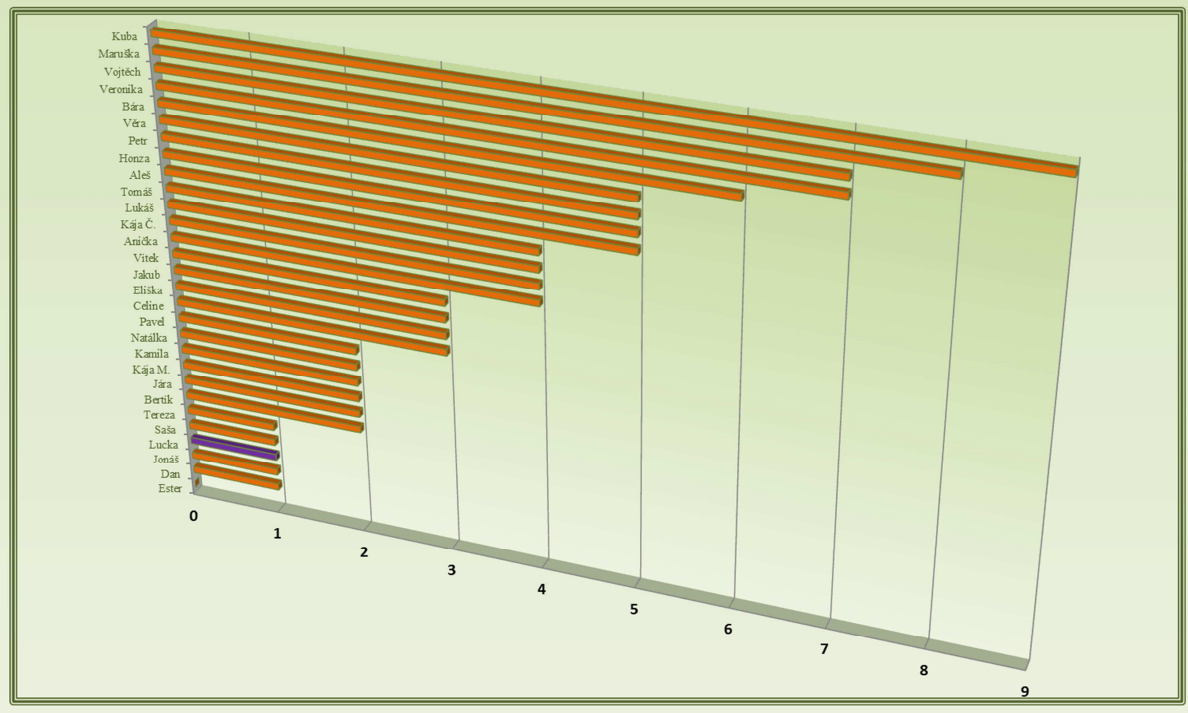
Při pozorování jsem zhodnotila Lucku tak, že má ve třídě spíše jednoho kamaráda nebo spolužáka, se kterým se baví. V dotazníku vzájemných vztahů mi z reakcí ostatních žáků vyplynulo, že s Luckou se ve třídě baví tři spolužáci, z čehož u dvou došlo ke vzájemnému označení. Celkově se Lucka nachází v dolní polovině grafu společně s dalšími pěti žáky, čtyři žáci jsou na horší pozici než Lucka.

2. Ve volném čase se scházím



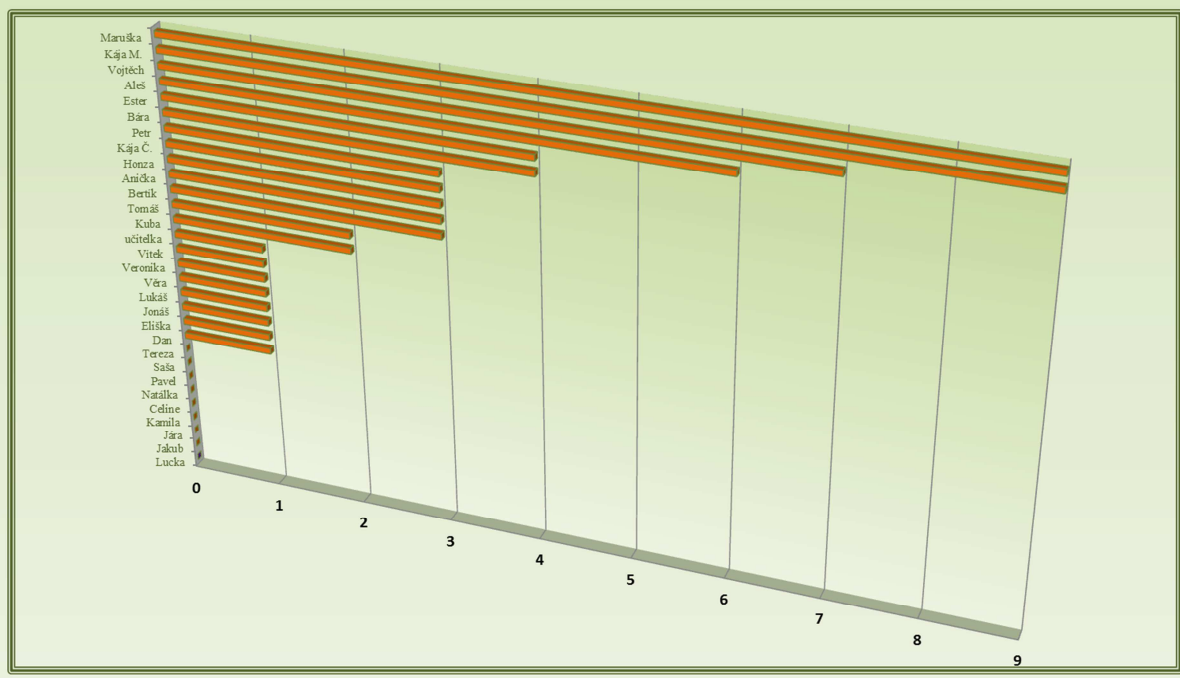
Někteří spolužáci se ve volném čase a mimo školu nescházejí, jde konkrétně o tři žáky. Dle grafu ale většina žáků udržuje kontakt i mimo školu. Lucka v dotazníku uvedla dva žáky, se kterými se mimo školu schází. Ji však ve svých odpovědích ani jeden neuvedl. Proto se Lucka nachází v dolní části grafu a to společně se dvěma spolužáky, kteří také nebyli označeni.

3. Na oblíbené místo bych si vzal tyto kamarády (max 4)

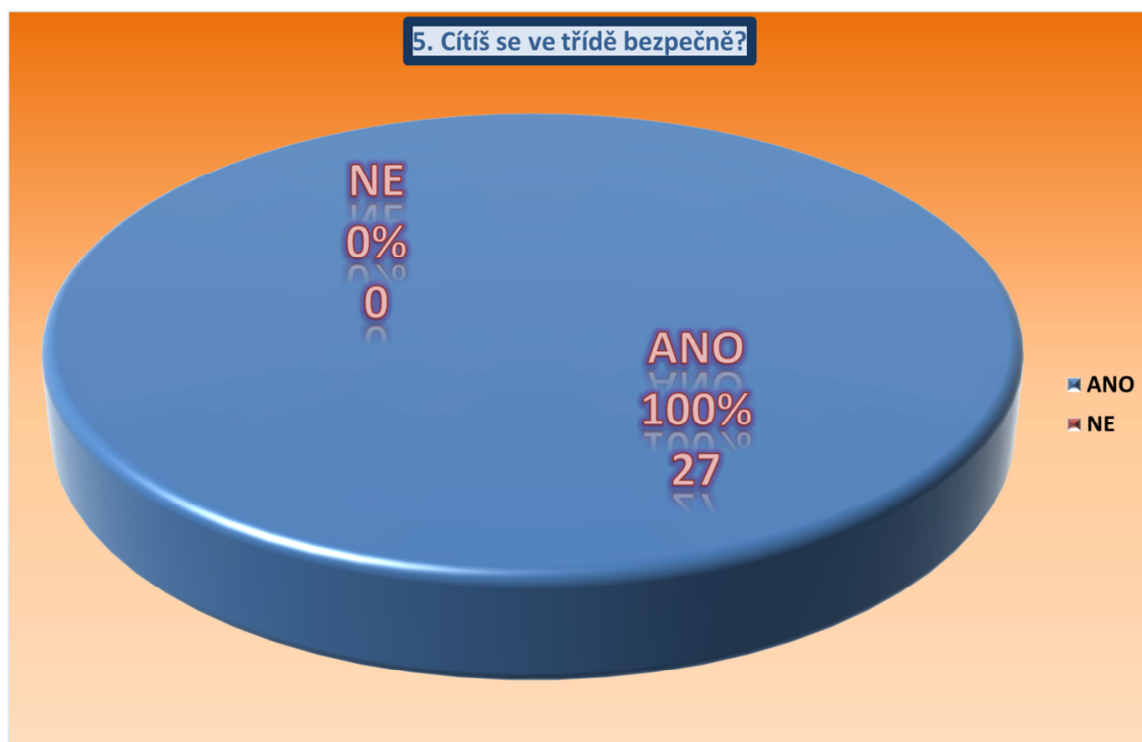


Zde je Lucka opět v dolní části grafu a to společně s pěti spolužáky, kteří byli stejně jako Lucka označeni v dotazníku jen jednou. Lucka sama ve svých odpovědích označila čtyři spolužáky, ke vzájemnému označení však došlo pouze v jednom případě spolužačkou, která se sama nachází uprostřed škály.

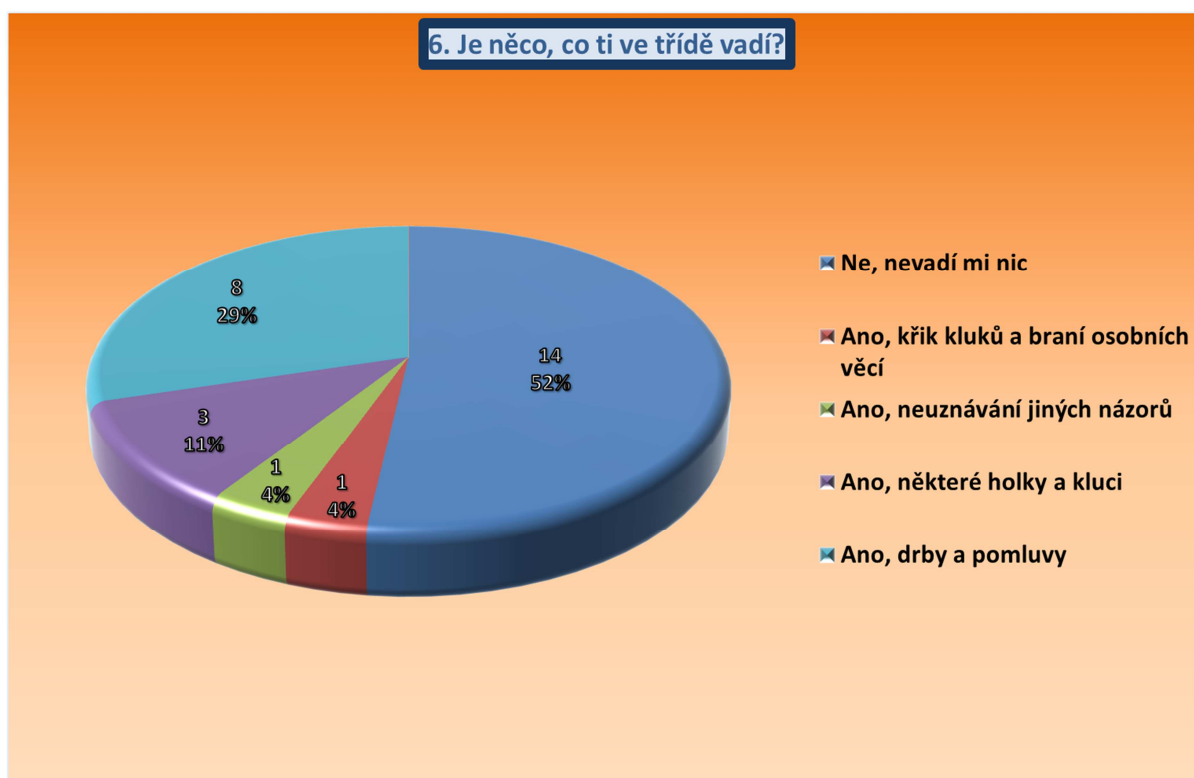
4. Jako vedoucího pro organizaci školního výletu bych si vybral (2-3 spolužáky)



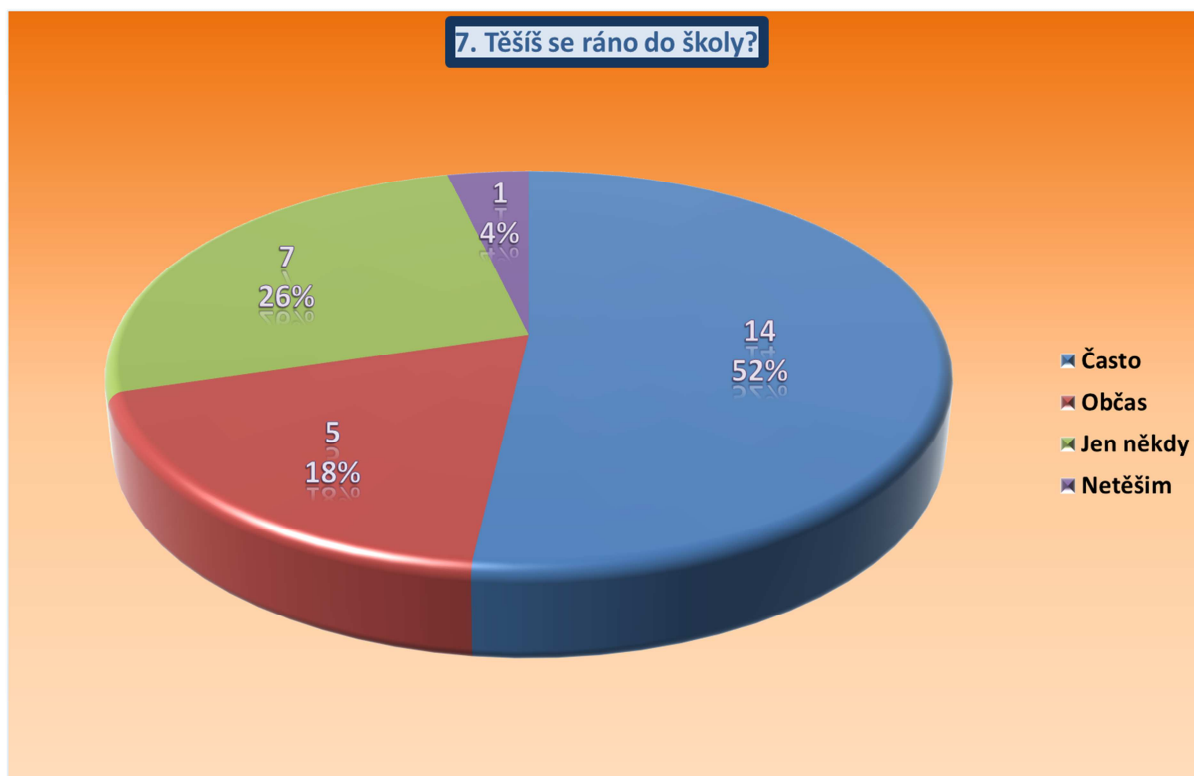
Při organizaci školního výletu se třída více sjednocovala. V grafu zůstalo devět žáků nikým neoznačených, mezi kterými byla i Lucka. Sama Lucka označila ty žáky, kteří se nacházejí v horní polovině škály. Dá se říci, že žáci zde více upřednostňovali organizační schopnosti před sympatiemi.



Zde je jednoznačná odpověď. Všichni zúčastnění žáci se cítí ve třídě bezpečně.

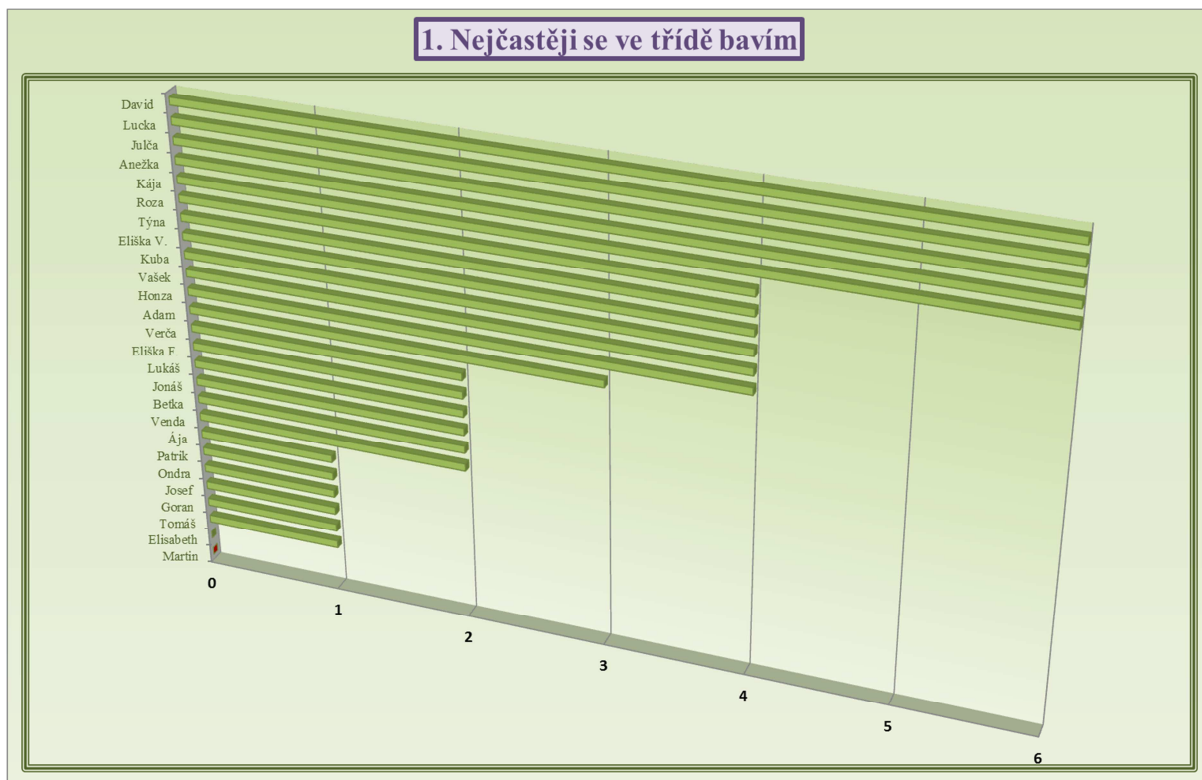


V této otázce se ukázalo, že více jak polovina žáků je ve třídě spokojená a nic jim nevadí. Ostatní se v názorech rozdělovali. Lucka ve své odpovědi uvedla, že je jí něco nepříjemné a to: „*Ano, křik kluků a braní osobních věcí*“, tento názor zastávala jako jediná ve třídě. Osm žáků se shodlo na odpovědi, ve které uvedli, že jim „*vadí drby a pomluvy*“ a třem žáků „*vadí některé holky a kluci*“.



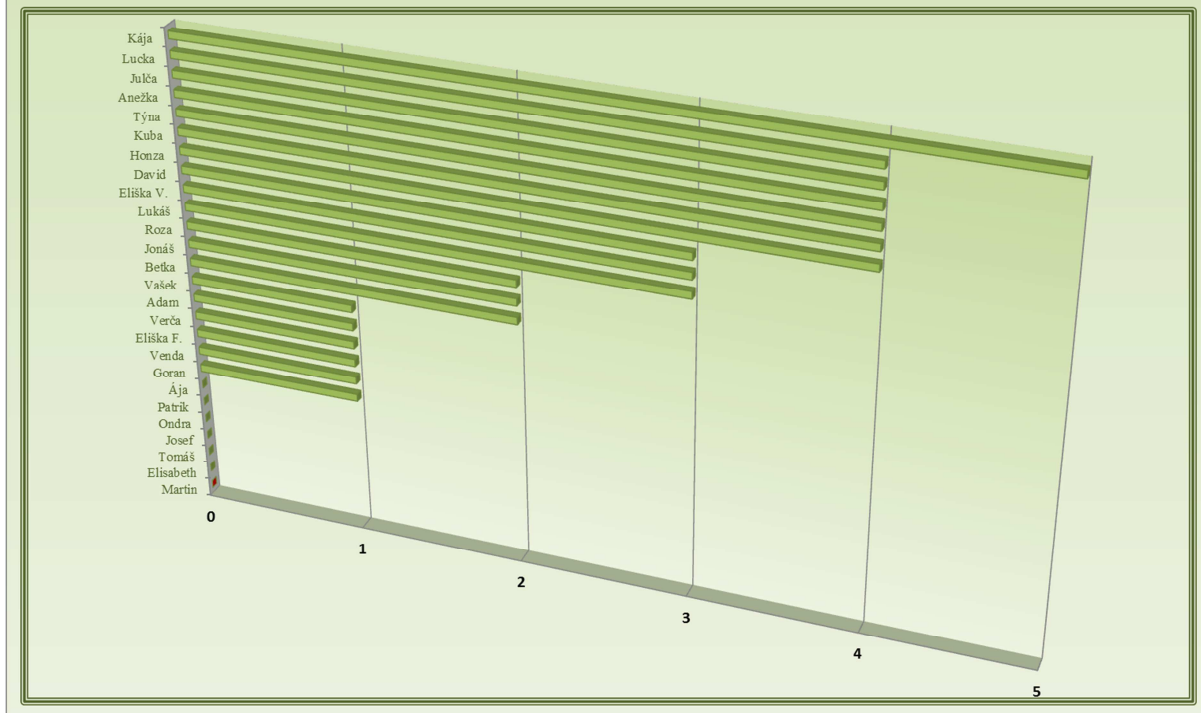
Velká část, více jak polovina žáků se do školy těší často nebo občas. Skoro jedna třetina žáků se těší jen někdy a pouze jeden žák se do školy netěší vůbec. Lucka se těší do školy *často*, je tedy ve většině názoru. Obecně lze říci, že školu bez větších problémů rádi navštěvují téměř všichni žáci.

5.3.1.2 Třída B /Martin/

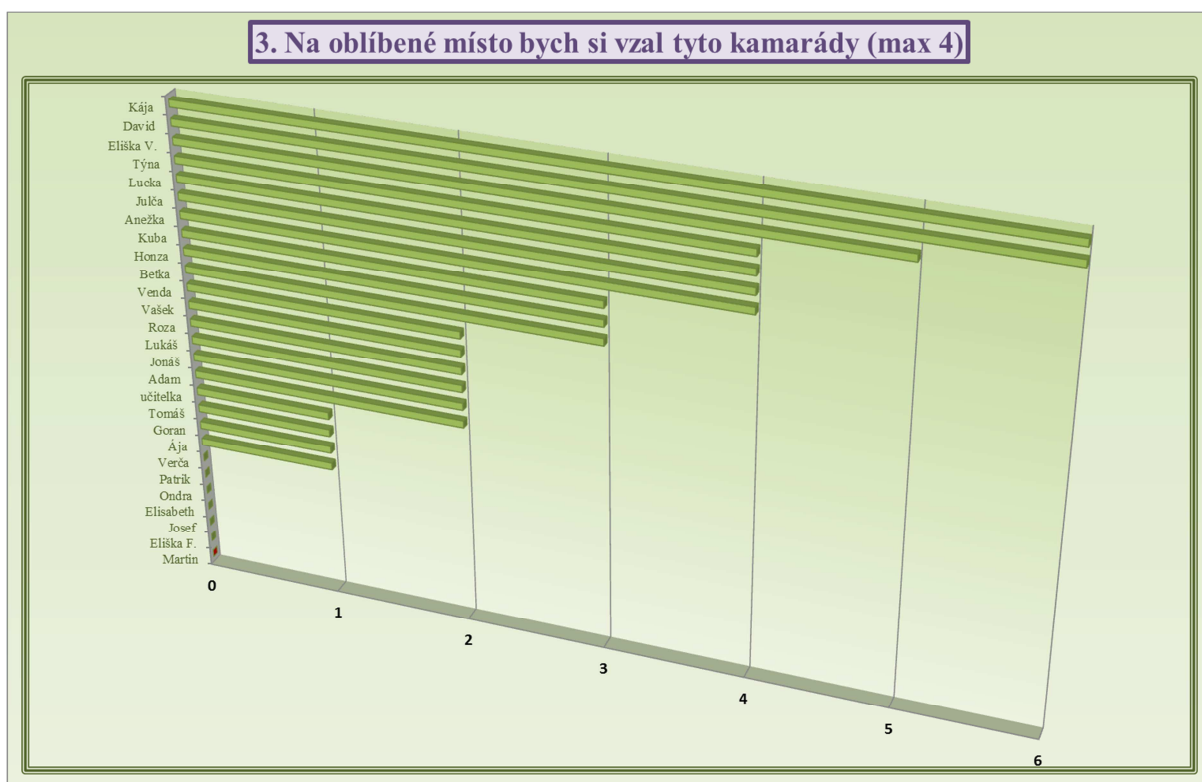


Přesto, že Martin ve svém dotazníku označil šest jmen svých spolužáků, kteří se sami nacházejí v horní polovině grafu, Martina neoznačil ani jeden z nich, proto je Martin ve spodní části grafu. A to společně s jedním žákem. Ostatní žáci byli alespoň jednou označeni svými spolužáky. Ani tato třída nebyla při vyplňování dotazníků kompletní. Nicméně ani tento fakt by pravděpodobně na pozici Martina nic nezměnil, protože všichni žáci, které Martin označil, ve třídě při dotazníkovém šetření byli přítomni.

2. Ve volném čase se scházím

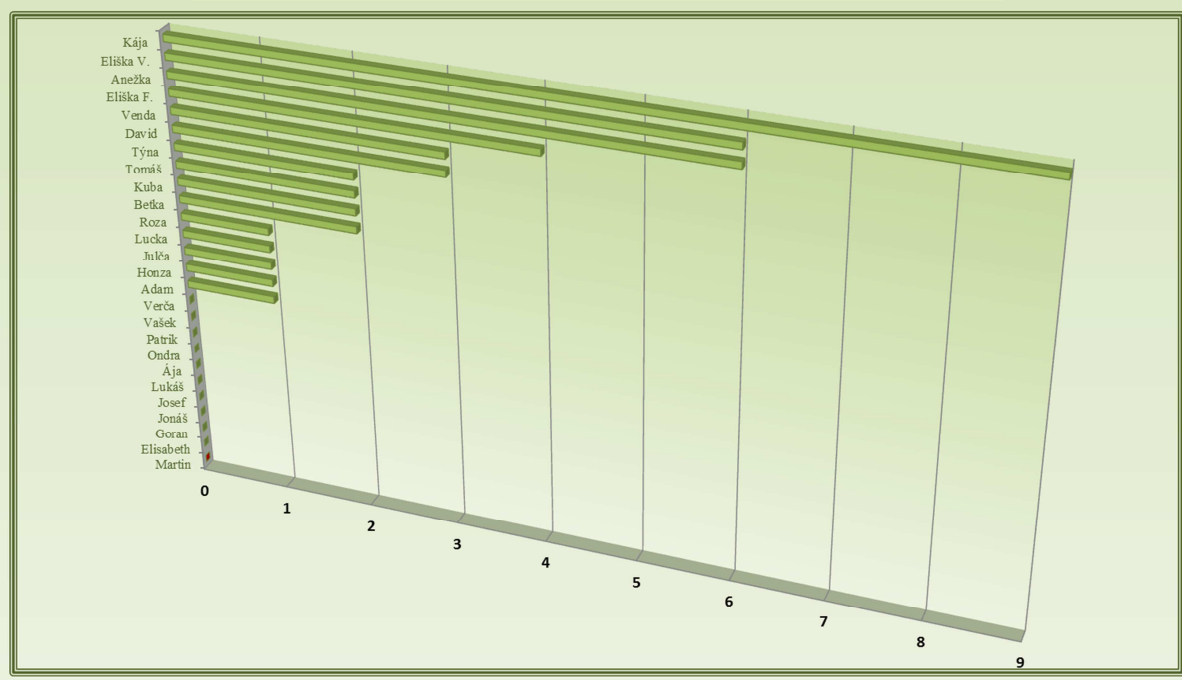


Ve volnočasových aktivitách mimo školu se Martin nachází opět v dolní části grafu a to společně se šesti spolužáky. Martina neoznačil ani jeden žák, ale ani Martin nikoho v dotazníku neuvedl. Došlo tedy ke vzájemné shodě, která se ukázala jak v dotazníku Martina, tak v dotaznících ostatních žáků.

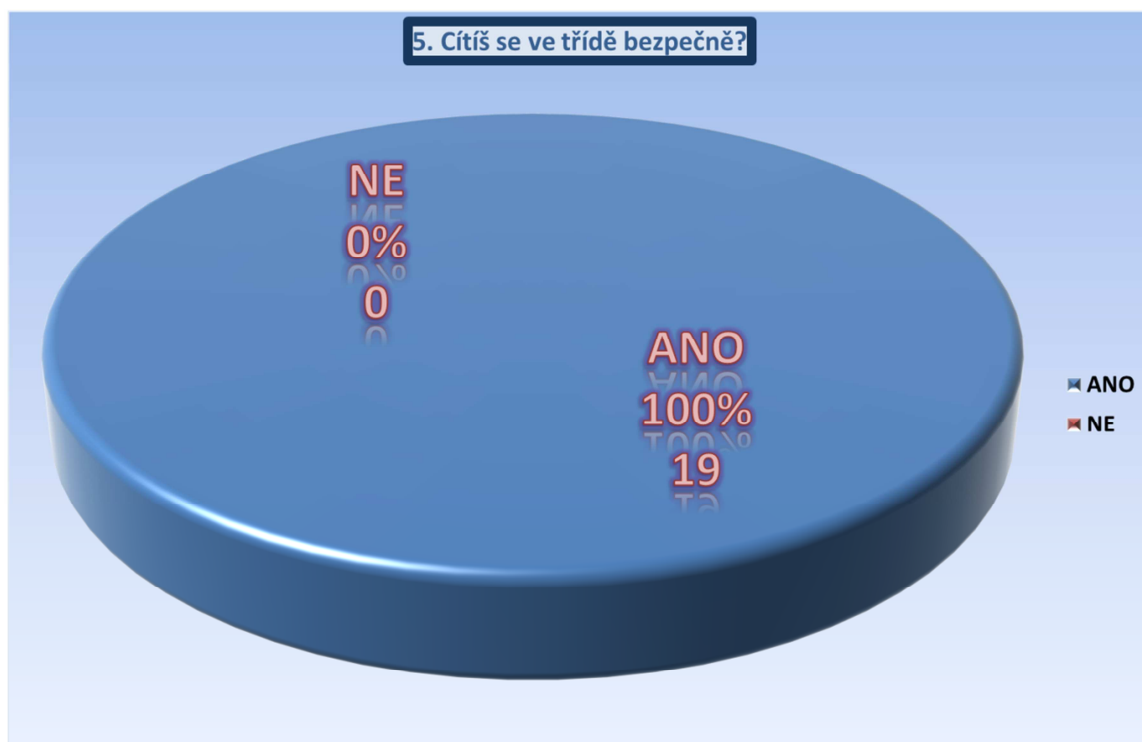


I v této otázce se Martinova pozice výrazně neliší od předchozích. V dotazníku Martin nikoho ze svých spolužáků neuvedl, stejně tak nikdo neuvedl Martina. V jeho odpovědi se objevila odpověď, že by chtěl jet s „bráchou, mámou, tátou a psem“.

4. Jako vedoucího pro organizaci školního výletu bych si vybral (2-3 spolužáky)

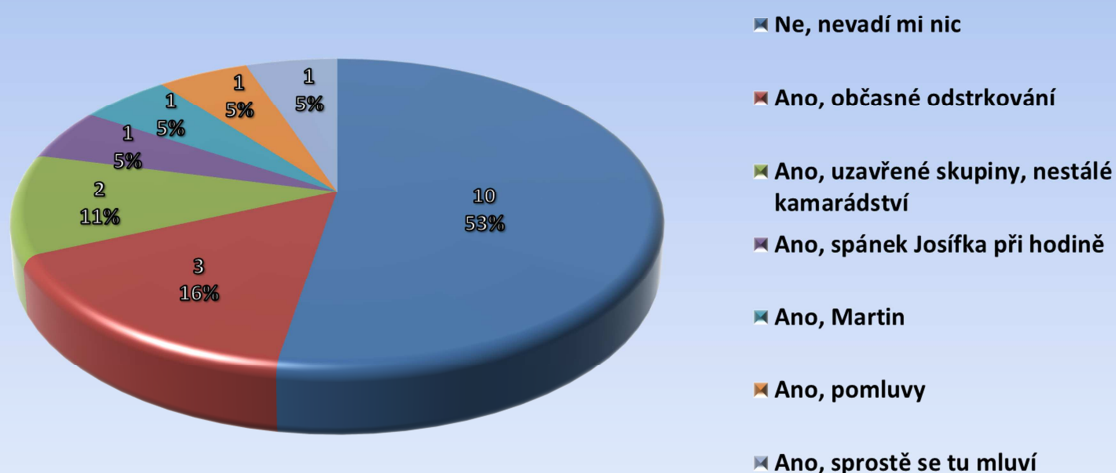


Ani jako organizátora nebo vedoucího školního výletu by Martina spolužáci nevybrali, nebyl ani jednou označen a to společně s dalšími jedenácti spolužáky. Tady se více spolužáci sjednotili. Dle nich by byl nejlepší organizátor jeden až tři žáci, kteří získali nejvíce hlasů.

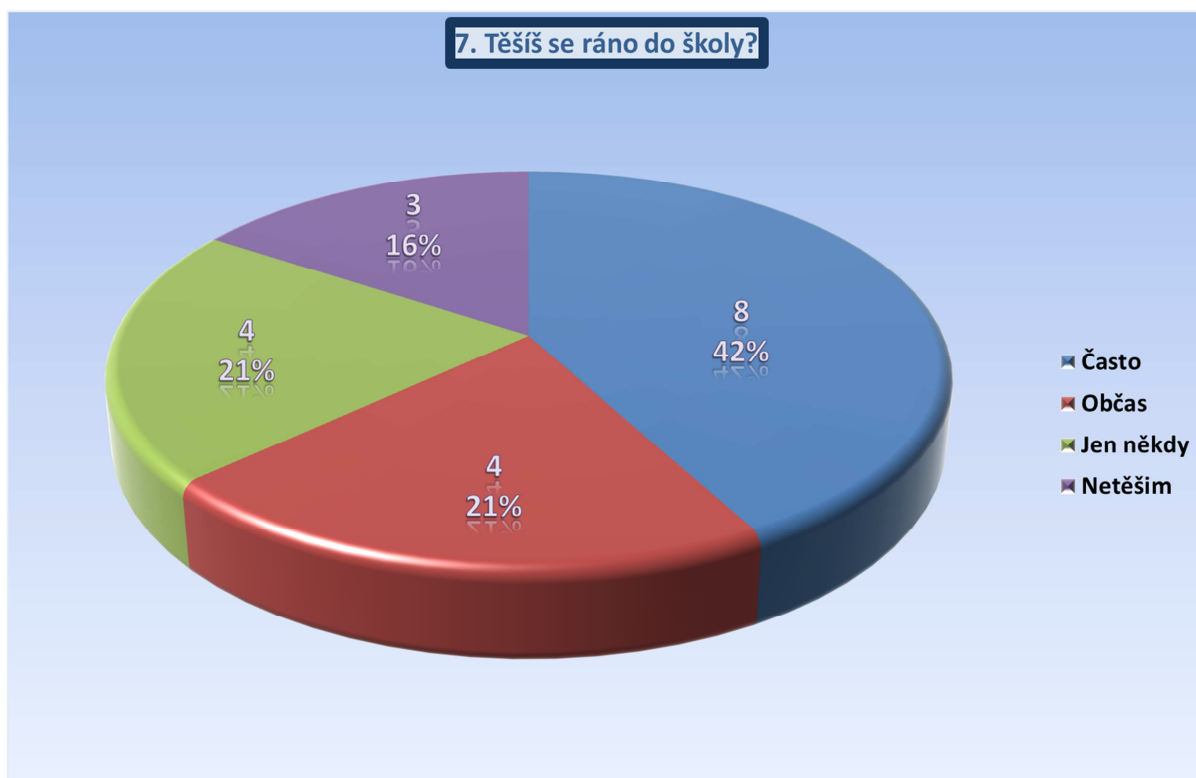


Jako v předchozí třídě, i tady se ve třídě cítí všichni zúčastnění žáci včetně Martina bezpečně.

6. Je něco, co ti ve třídě vadí?

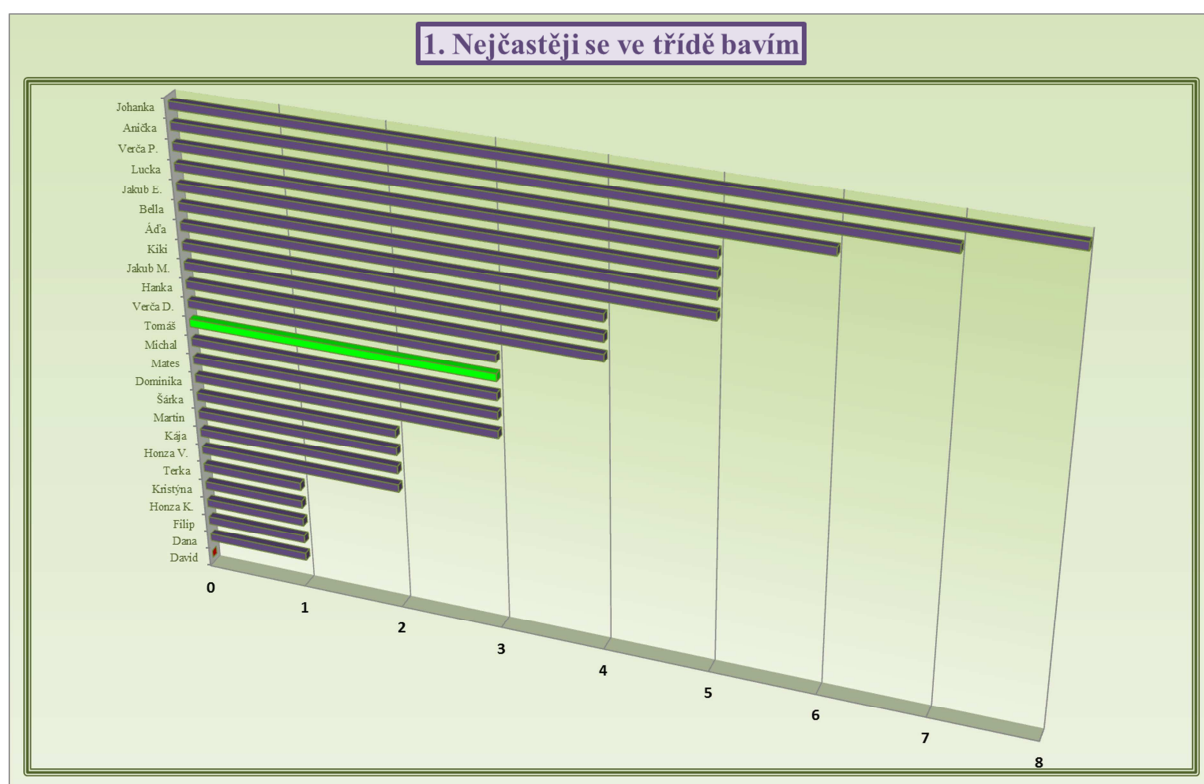


V této třídě se názory na to, co žákům ve třídě vadí a co je jim nepříjemné, více rozcházejí. Většinou si každý žák našel jednu věc, která je mu nepříjemná a tu uvedl. Nejvíce žáci uváděli „odstrkování“, se kterým už jsme se v předchozích činnostech setkali, tj. tři žáci. Dva žáci sdílí názor na uzavřené skupinky a nestálé kamarádství, což jim vadí. Mezi dalšími odpověďmi se objevily pomluvy, spánek spolužáka při hodině a sprosté vyjadřování ve skupině. V odpovědích se jednou objevilo i jméno Martina bez bližšího důvodu. Nicméně stejně jako v předchozí třídě více jak polovině dotázaných nevadí nic, tj. deseti žákům a to včetně Martina.



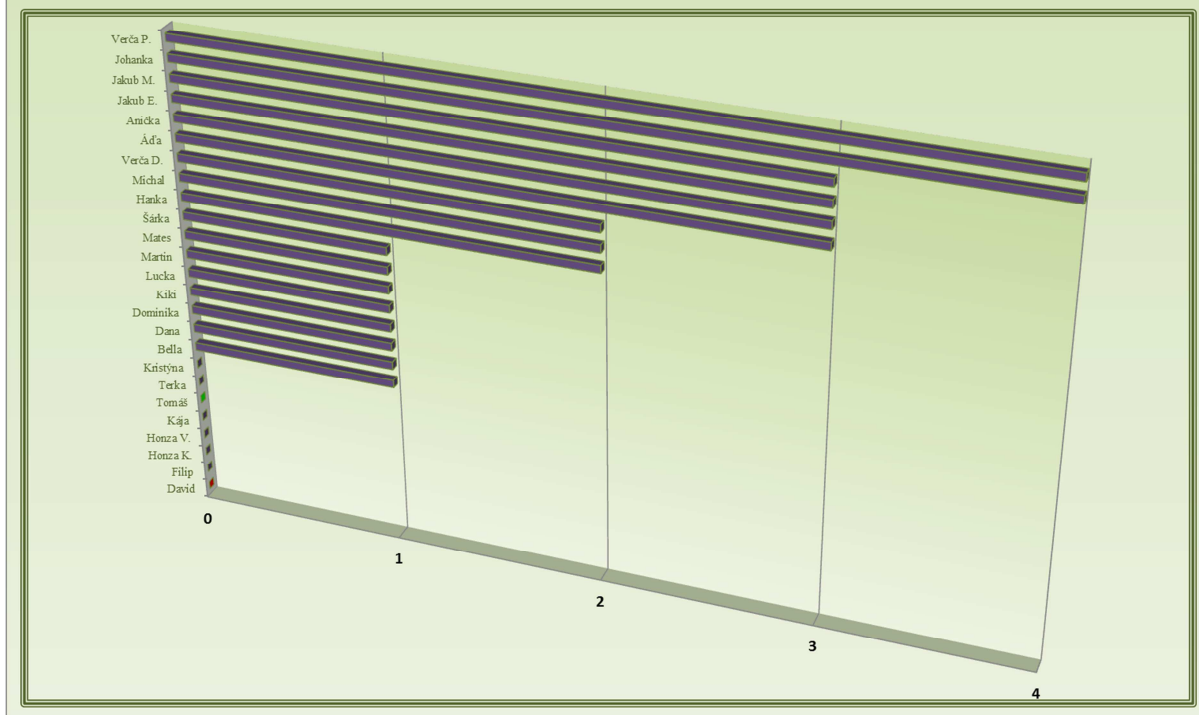
Do školy se často těší osm žáků, což je méně než polovina všech dotázaných. Mezi těmi, co se do školy těší občas, byli čtyři žáci. Jen někdy se do školy těší také čtyři žáci, mezi které patří i Martin. Ti, co se do školy netěší, zastupují tři žáci.

5.3.1.3 Třída C /David a Tomáš/

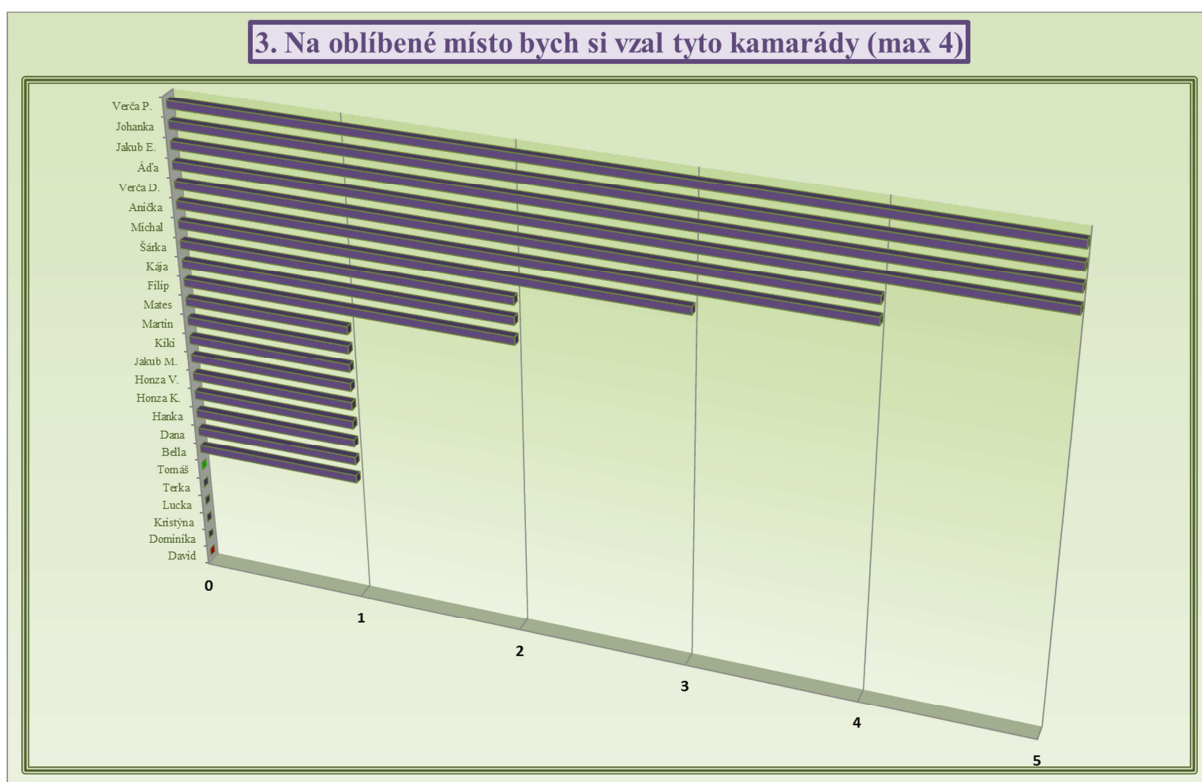


Ve svém pozorování jsem uvedla, že Tomáš má ve třídě jednoho až dva kamarády. Nicméně Tomáš, který se nachází uprostřed grafu společně s dalšími čtyřmi spolužáky, byl označen třemi spolužáky, které sám v dotazníku také uvedl. Dle předpokladu Davida neoznačil žádný žák.

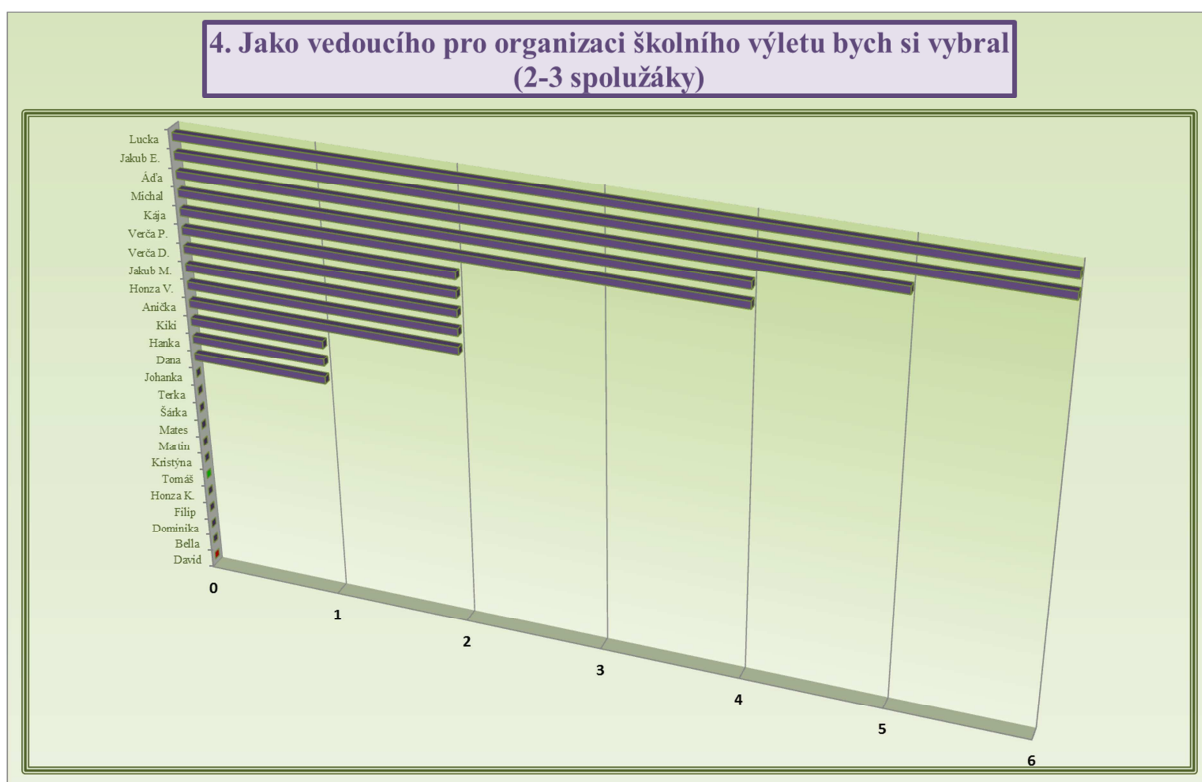
2. Ve volném čase se scházím



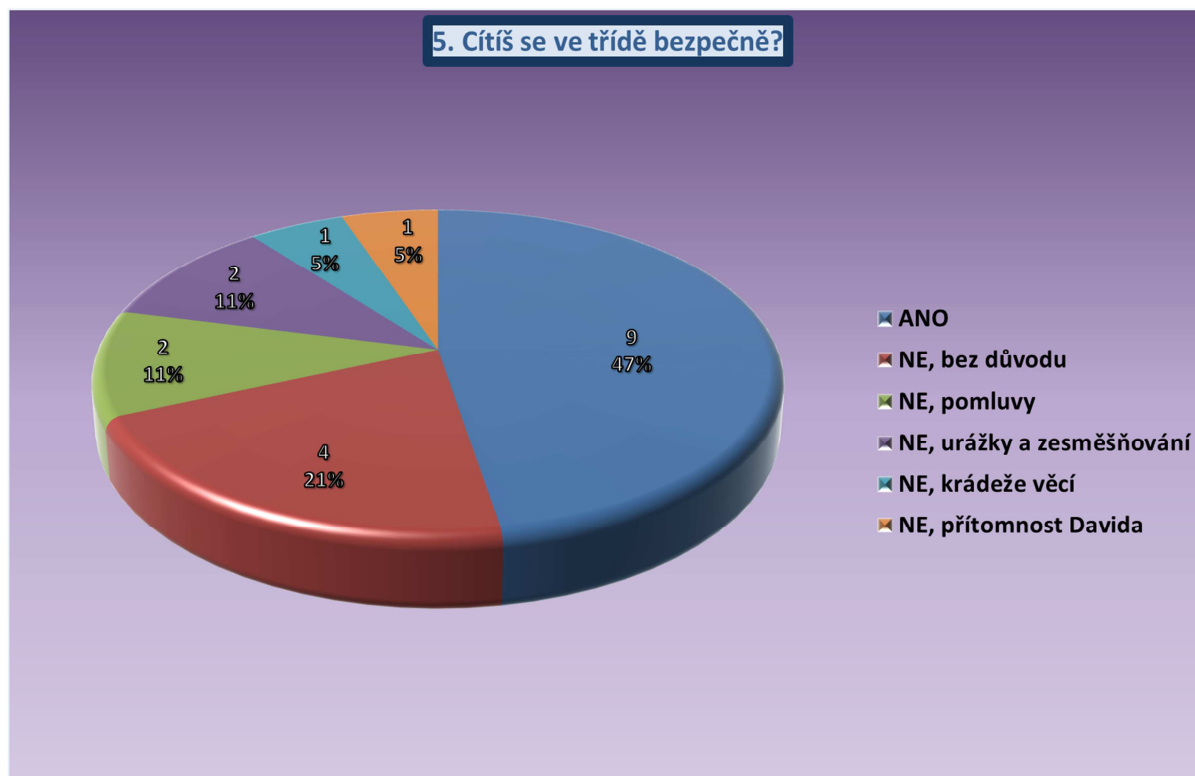
Ve volném čase se Tomáš neschází s nikým, což sám v dotazníku také uvedl a s ostatními se shodl, nebyl nikým společně se sedmi spolužáky uveden.



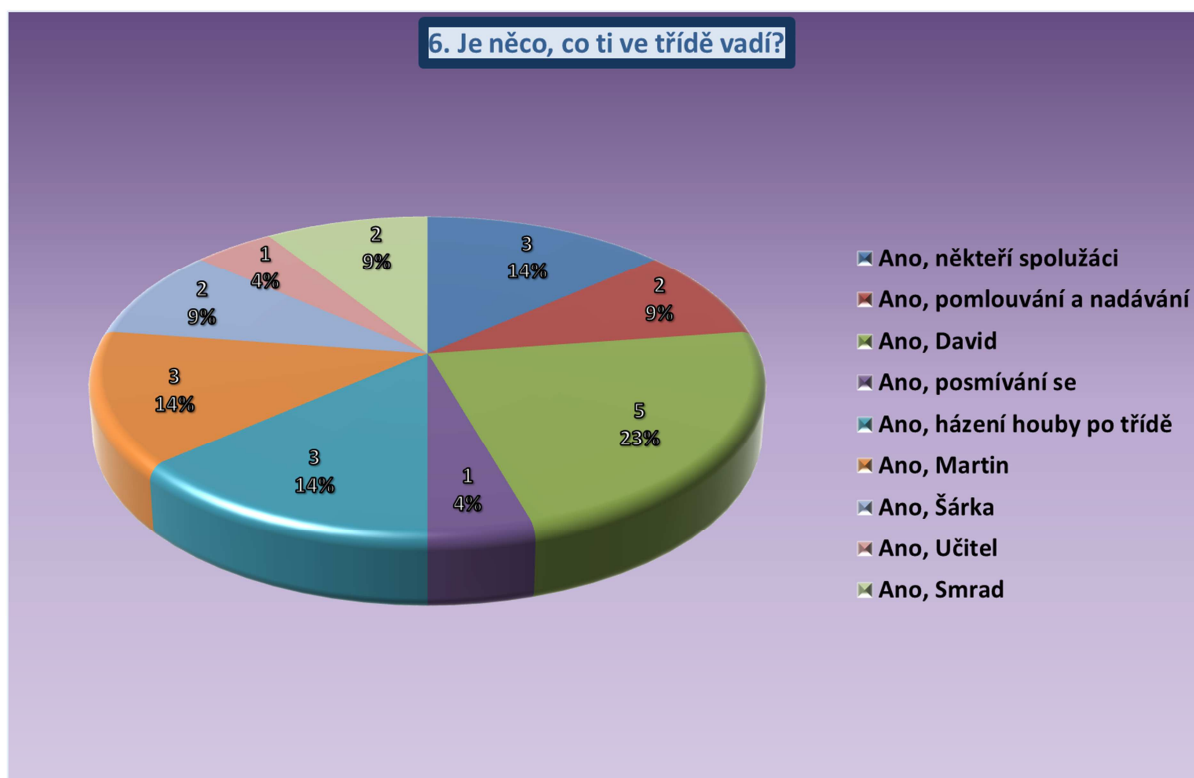
Tomáš označil tři spolužáky, se kterými by na oblíbené místo jel. Nicméně tito spolužáci zpětně Tomáše neuvedli, proto stojí v dolní polovině grafu společně s pěti spolužáky. David nebyl také nikým uveden.



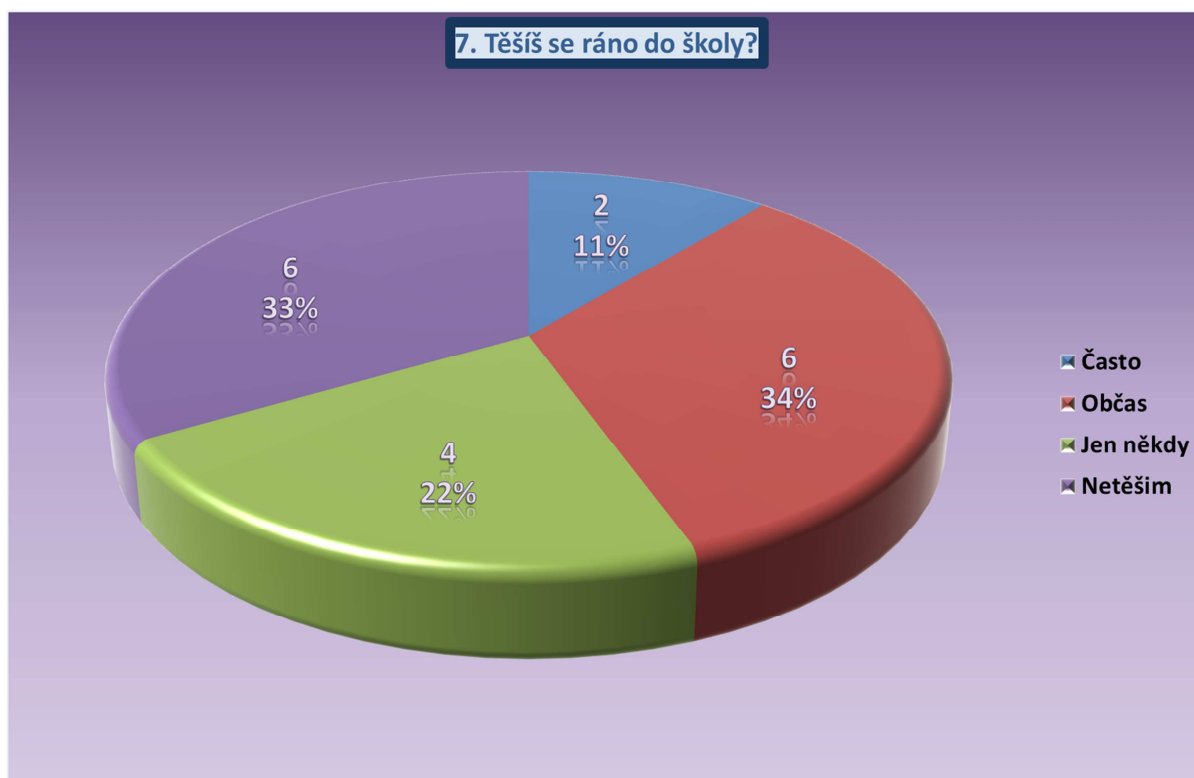
Stejně jako v předchozích třídách, ani tady by jako organizátora nebo vedoucího školního výletu Tomáše ani Davida spolužáci nevybrali a stejně tak dalších deset spolužáků.



V obou předchozích třídách se všichni žáci ve své třídě cítili bezpečně. V této třídě se bezpečně cítí méně jak polovina žáků. V opačném případě mají více důvodů pro to, aby se ve třídě necítili dobře. Uváděli urážky, pomluvy, krádeže a přítomnost Davida. Tomáš se sám cítí ve třídě *celkem* bezpečně.



Zde je graf rozdělen na velkém množství dílků. Dle mého očekávání ve třídě C není nikdo, kdo by uvedl, že mu nic není nepříjemné, že je ve třídě spokojen. Skupina se v konkretizaci nepříjemného rozdělila, nejvíce jim však vadí David, kterého označilo pět žáků (tj. 23%). Avšak tady se objevila ještě další konkrétní jména žáků, kteří ostatním spolužákům vadí a činí jim nějaké potíže, tj. Martin- tři žáci, Šárka- dva žáci (pomlouvání, zesměšňování a drzé chování). Učitele, jako člověka, jenž žákům vadí, uvedl jeden žák. Tomáš se přiklání s dalšími dvěma spolužáky k názoru, že jim nejvíce vadí někteří spolužáci, konkrétní však nebyli. Sám Tomáš se v dotazníku neobjevil.



Do školy se výslovně netěší více jak třetina žáků, další třetina se těší jen občas, šest žáků, což je 22% jen někdy a ti, co se do školy těší, zastupují v grafu dva názory, tj 11%. Tomáš se počítá do skupinky těch, kteří se do školy těší jen někdy.

Zhodnocení dotazníků na vzájemné vztahy ve třídě

Ani v těchto dotaznících se pozice zkoumaných žáků velkou měrou neliší. Nicméně Lucka a Tomáš si mezi svými žáky kamaráda najdou. Sám Martin sice v dotazníku konkrétní jména svých spolužáků, se kterými se baví, uvedl, ale jeho už nikdo. Jako organizátora školního výletu by si žáci nevybrali ani jednoho z nich a ve volném čase se se žáky z DD neschází nikdo, i když Lucka jména uvedla, ale shodu jsem u spolužáků nenašla. Ve třídě se všichni zkoumaní žáci z DD cítí bezpečně. V odpovědích týkajících se něčeho nepříjemného ve třídě se lišil pouze Martin, který uvedl, že nic. Lucka a Tomáš zmínili konkrétně věc, která je jim ve třídě nepříjemná. Martin a Tomáš se do školy těší jen někdy, Lucka často. I přesto, že Tomáš je spolužák a zároveň Davidův spolubydlící z DD, není to jeho kamarád, dokonce se v názorech na něj přidává do třídní skupiny a David je mu nepříjemný svým chováním.

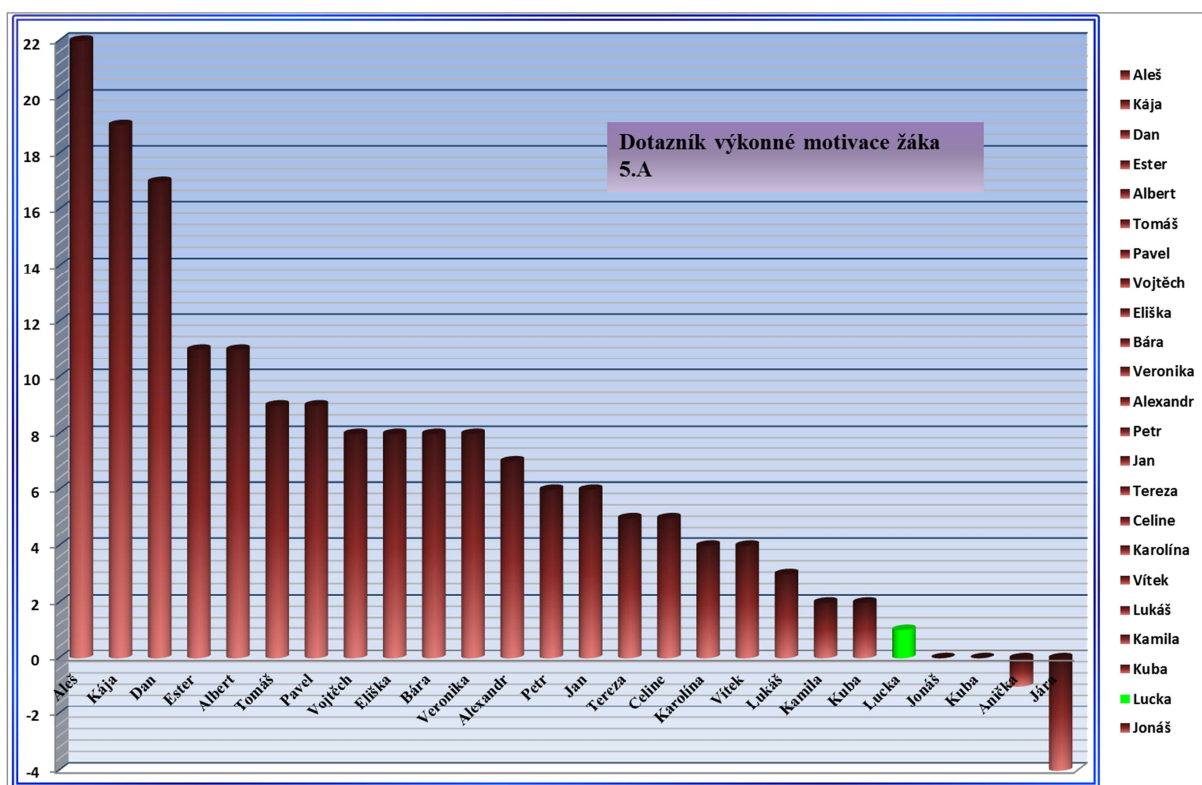
Obecně lze říci, že pozice zkoumaných dětí z DD není silná, nepatří mezi

oblíbené žáky třídy. Všichni chlapci se dokonce minimálně jednou objevili v odpovědích spolužáků v negativech nebo konkrétně v otázce směřující ke zjištění nepříjemného pocitu ve třídě. Lucka se v negativech neobjevila. Všichni žáci se subjektivně domnívají nebo si přejí, mít více kamarádů. Lucka v dotazníku označila dva žáky a došlo ke vzájemné shodě. Martin označil šest spolužáků a ke vzájemné shodě nedošlo ani u jednoho. Tomáš označil čtyři spolužáky a ke vzájemné shodě došlo u třech spolužáků. David se dotazníkového šetření nezúčastnil.

5.3.2 Dotazník výkonné motivace žáků a jeho vyhodnocení

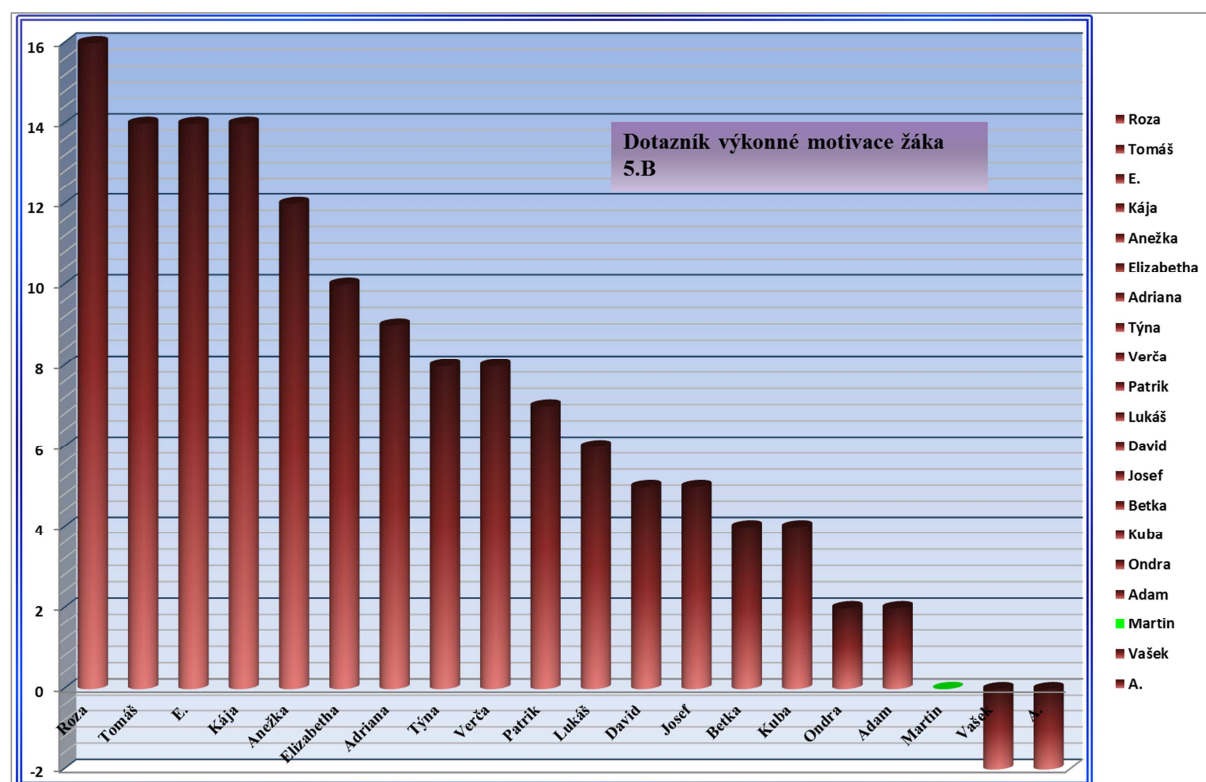
K vyhodnocení dotazníku, který jsem blíže specifikovala v příloze 9.2, jsem zvolila formu grafu. V každém grafu jsem barevně odlišila konkrétního zkoumaného žáka z DD. Graf je seřazen chronologicky, tj. od nejvíce motivovaných žáků až po ty nejméně motivované. Graf obsahuje „plusové“ a „mínusové“ body, které simulují potřebu úspěšného výkonu (+) a obavu z neúspěchu (-).

5.3.2.1 TŘÍDA A /Lucka/



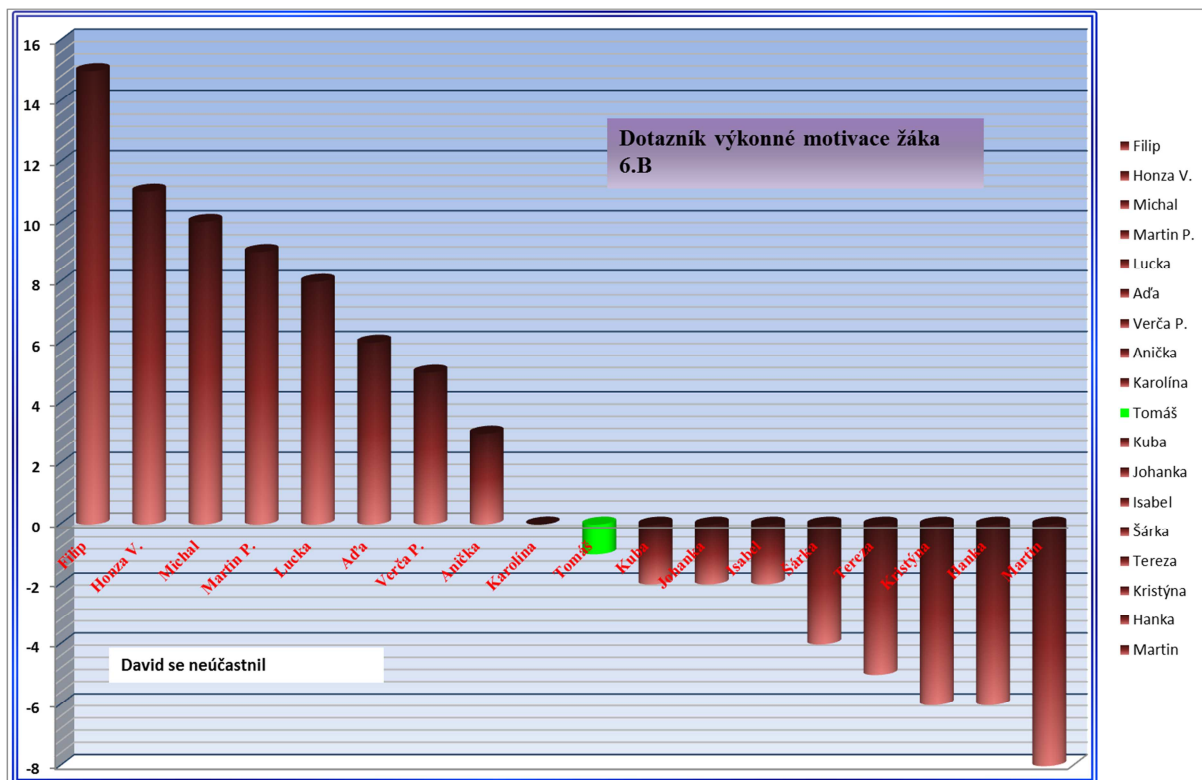
Téměř celá třída má potřebu úspěšného výkonu, až na dva žáky, kteří se dostali do záporných čísel a další dva, kteří jsou počtem 0 na hranici potřeby úspěchu s obavou z neúspěchu. Lucka se nachází v grafu spíše na jeho konci společně s pěti spolužáky a to proto, že je pouze nad hranicí potřeby úspěchu. Ve svém dotazníku získala 2 body. Více než Lucka mají obavu z neúspěchu její čtyři spolužáci.

5.3.2.2 TŘÍDA B /Martin/



I v další třídě je podobná potřeba úspěchu u žáků jako ve třídě A. Ve velké části potřeba úspěchu převažuje. Martin se v grafu nachází na kraji skupiny. Jeho výsledky skončily na čísle 0, tudíž je na hranici potřeby úspěchu se strachem z neúspěchu. Další dva žáci skončili za Martinem a mají spíše obavu z neúspěchu, dostali se do záporných čísel.

5.3.2.3 TŘÍDA C /David a Tomáš/



Při vyplňování dotazníku ve třídě David nebyl, mám tedy jen poznatek o Tomášovi. Tomáš se nachází jako jediný ze zkoumaných dětí z DD uprostřed škály grafu. Přesto ani u něj není výrazný rozdíl, dosáhl – 1 bodu a převažuje u něj obava z neúspěchu. Uprostřed grafu stojí jen proto, že ve třídě u značné části žáků převažuje nad potřebou úspěchu obava z neúspěchu, třída se v tomto směru rozděluje na polovinu.

Zhodnocení poznatků o výkonné motivaci

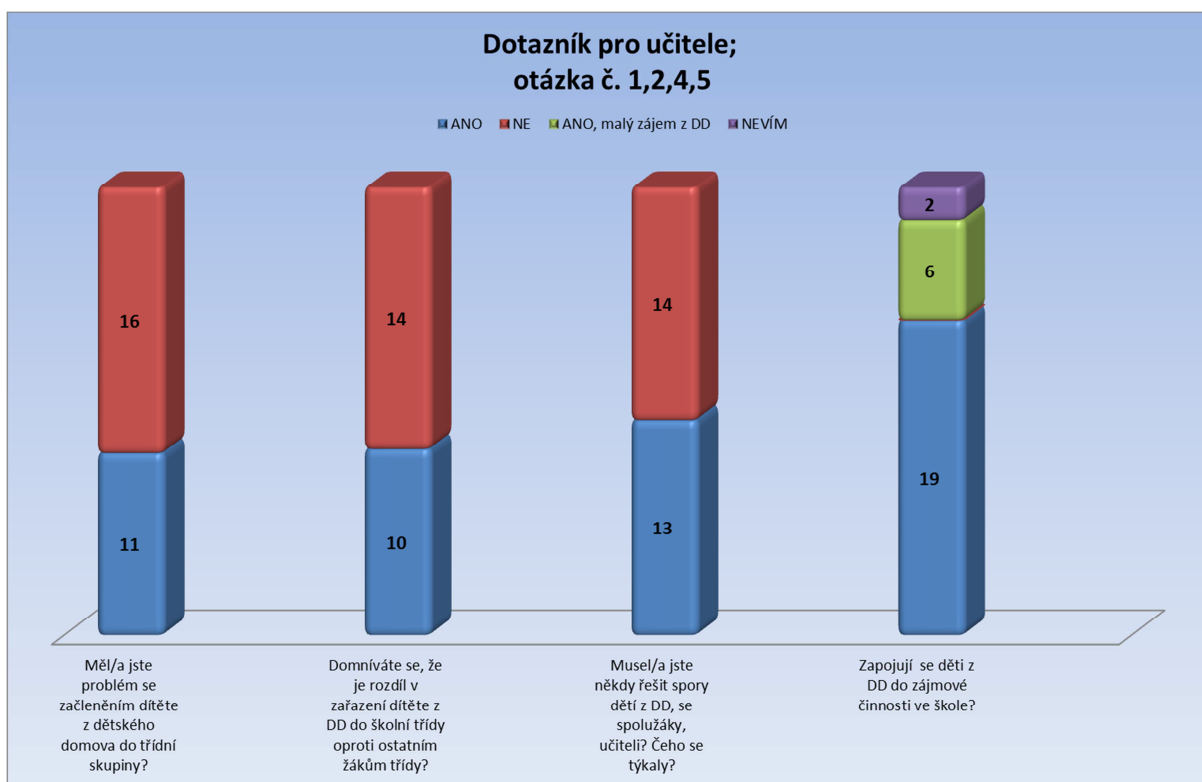
Jak jsem již zmínila, David se neúčastnil celého miniprojektu osobnostně sociální výchovy, stejně tak ani dotazníkového šetření. Proto ve svém hodnocení uvádím vždy jen tři z celkového počtu čtyř zkoumaných žáků z DD. Z dotazníkového šetření výkonné motivace žáků vyplynulo, že jsou si žáci z DD co do výkonné motivace velmi podobní. Všichni zkoumaní se se svými výsledky pohybují téměř na hranici mezi potřebou úspěchu a obavou z neúspěchu. Přesto kladný výsledek dotazníku má pouze Lucka a Martin, přičemž Martin stojí na úplné hranici potřeby úspěchu s obavou neúspěchu, získal počet bodů 0. Tomáš se se svým výsledkem dostal do záporné

hodnoty, tudíž u něj převažuje obava z neúspěchu. I přesto, že je Lucka a Martin v kladných číslech, nachází se na tenké hranici, tj. oba mají velmi nízký kladný výsledek. Lucka a Martin stojí na konci celé třídní škály. Tomáš stojí uprostřed třídní škály, což přisuzuji celkové atmosféře třídy, vztahům ke škole a k vyučujícím, které vyplynulo z reakcí žáků v předešlém programu osobnostně sociální výchovy. Třídy A a B jsou si v motivačním dotazníku velmi podobné. Obecně třída C je oproti předchozím dvěma třídám velmi odlišná. V ní má polovina žáků obavu z neúspěchu a to včetně zkoumaného Tomáše.

5.4 Záznam 4. fáze projektu

5.4.1 Dotazník pro učitele základních škol a jeho vyhodnocení

Vyplnění dotazníků pro učitele se zúčastnilo 27 učitelů různých základních škol z různých koutů republiky. Největší zastoupení měli učitele z klánovické základní školy, tj. 8 dotazníků. Každý sloupec graficky znázorňuje počet odpovědí a tabulka pod grafem odpovědi specifikuje.



Měl/a jste problém se začleněním dítěte z dětského domova do třídní skupiny?	Domníváte se, že je rozdíl v zařazení dítěte z DD do školní třídy oproti ostatním žákům třídy?	Musel/a jste někdy řešit spory dětí z DD, se spolužáky, učiteli? Čeho se týkaly?	Zapojují se děti z DD do zájmové činnosti ve škole?
ANO 11	ANO 10	ANO 13	ANO 19
NE 16	NE 14	NE 14	ANO, malý zájem z DD 6
NEVÍM 0	NEVÍM 3	NEVÍM 0	NE 0
			NEVÍM 2
Neadekvátní chování/ Nevhodné upozorňování na sebe 4	Neučí se 4	1 Despekt 1	
Přijetí spolužáky 4	Špatné známky 4	1 Vztahy mezi spolužáky 3	
Šikana 2	Vyšší věk 2	1 Šikana 1	
Vulgarity 2	Nerozumí hýčkání 2	2 Drobné krádeže 2	
Záškolačství 3	Společá na ostatní děti 3	1 Konflikt týkající se ekonomického zázemí 1	
Lež 1	1 Navazování kontaktu/ komunikace 1	2 Přivlastňování si cizích věcí 2	
	Vulgarity 1	1 Agresivita/ Napadení 3	
	Pocit méněcennosti 1	1 Vynucování si pozornosti 1	
	Jiné sociokulturní prostředí, návyky 1	1 Nespolupráce 1	
	Jiné pojetí žáků k vlastním majetku 1		
	Materiální vybavení 1		
	Práce se třídou před začleněním 1		

Otázka č. 1.

V otázce týkající se zjištění, zda učitelé mají nebo měli problém se začleněním žáka do třídní skupiny o něco více, převažovala odpověď NE, tj. týkala se 16 učitelů. Pokud však problém zaznamenali (11 učitelů), měli jej blíže specifikovat a konkretizovat. Jako největší problém učitelé vidí neadekvátní chování žáků z DD či nevhodné upozorňování na svou osobu. Velké zastoupení v odpovědích má i názor a zkušenost učitelů se záškolačstvím, šikanou a nepřijetím žáka z DD svými spolužáky.

Jedenkrát jsem se setkala se lží žáka z DD v odpovědi. Z klánovické školy se učitelé rozdělili přesně na polovinu, první polovina vidí v začlenění žáka z DD určité odlišnosti a druhá polovina žádné. Pokud problém se začleněním žáka z DD mají, uvádějí nejčastěji nevhodné a neadekvátní chování. Lucky a Martinova učitelka odpověděla NE. Učitel Tomáše a Davida ANO, tj. neadekvátní chování.

Otázka č. 2

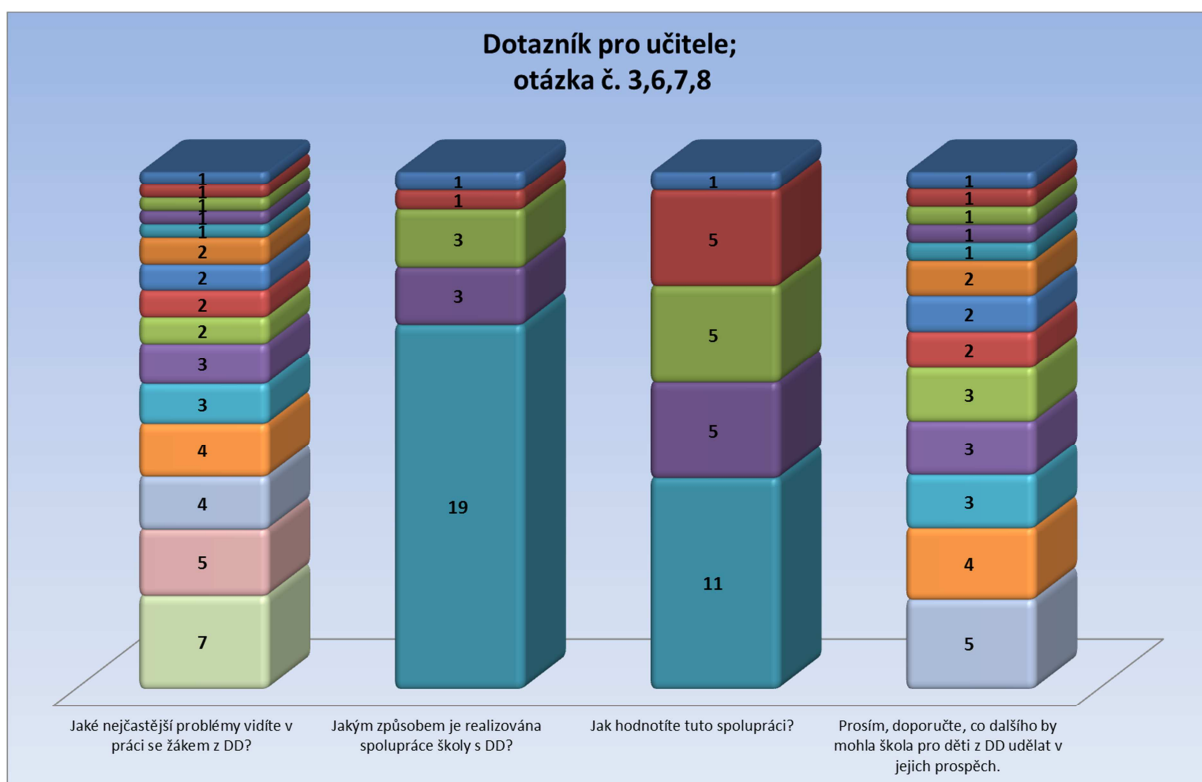
Rozdíl mezi zařazením žáka z DD do běžné třídy oproti ostatním vidí učitelé také odlišně. Ve skupině těch, kteří rozdíl v zařazení nevidí, bylo 14 učitelů, ale často shodně poznamenali, že je to velmi individuální. Mezi těmi, kteří v odpovědi tápali a přiklonili se k neutrálnímu vyjádření, tj. NEVÍM, byli 3 učitelé, kteří také poznamenali, že vše záleží na osobnosti, prostředí a situaci. Ve skupině, která rozdíly mezi dětmi vnímá a vidí, bylo 10 učitelů. Jejich odpovědi se dle zkušeností velmi lišili. Podle oslovených učitelů jsou rozdíly v komunikaci, která je u dětí z DD složitější, děti z DD nerozumí „hýčkání“/neumí se mazlit, jsou to starší děti, které se neučí, mají špatné známky, jsou vulgární a spoléhají na ostatní spolužáky. V čem konkrétně učitelé neuvedli. Učitelé z klánovické školy se opět rozdělili, 4 učitelé se domnívají, že rozdíly v začlenění dětí z DD do třídní skupiny nejsou, 1 učitel neví a 3 učitelé rozdíly vnímají. V odpovědích bylo již zmíněné „hýčkání“, starší děti či spoléhání na ostatní. Martinova učitelka rozdíl v začlenění nevidí, učitelka Lucky ANO, učitel Davida a Tomáše NEVÍ - záleží na osobnosti dítěte a prostředí, ze kterého pochází.

Otázka č. 4

Zde se učitelé rozdělili téměř na polovinu, 14 učitelů žádné spory žáků z DD se spolužáky řešit nemuseli. Učitelů, kteří problém ve své praxi řešili, bylo 13. Nejvíce uváděli vztahy mezi spolužáky a agresivní chování žáků z DD. Klánovičtí učitelé ve třech případech řešit problémy nemuseli. Ostatní uváděli šikanu a drobné krádeže. V jednom případě učitel odpověděl, že řešil problémy jako u ostatních dětí a jeden učitel nechal kolonku nevyplněnou. Učitelka Lucky řešit spory dětí z DD se spolužáky ZATÍM NEMUSELA. Martinova učitelka ANO a to se šikanou a krádežemi. Učitel Davida a Tomáše řešil problém týkající se despektu spolužáků k Davidovi.

Otázka č. 5

V otázce zapojování se dětí z DD do kroužků ve škole 19 učitelů odpovědělo ANO, z čehož 6 učitelů tento zájem považuje za malý a to ze strany DD. Na otázku nedokázali odpovědět 2 učitelé. Nikdo z dotázaných neuvedl, že by zájem ze strany dětí z DD vůbec nezaznamenal. Učitelé z Klánovic opět nebyli jednotní, 3 učitele uvedli, že se děti z DD zapojují do zájmové činnosti ve škole, 3 uvedli malý zájem ze strany DD a 1 nevěděl. Lucky učitelka uvedla malý zájem ze strany DD, aktivitu jen občas některému dovolí. Martinova učitelka také uvedla částečné zapojení dětí z DD. Davidův a Tomášův učitel NEVÍ.



Jaké nejčastější problémy vidíte v práci se žákem z DD?	Jakým způsobem je realizována spolupráce školy s DD?	Jak hodnotíte tuto spolupráci?	Prosím, doporučte, co dalšího by mohla škola pro děti z DD udělat v jejich prospěch.
Chybějící základní návyky	1 Pouze v případě problému	1 Nevýrazná, často se mění vychovatel	1 Lepší komunikace s vychovateli
Strach z nedostatku zájmu	1 Nevím	1 Pouze formálně/ nedostatečně	5 Ulehčit život
Chybějící rodina	1 Ředitel	3 Velmi pozitivně	5 Částečně nahradit rodiče
Upoutávání pozornosti	1 nedostatečně	3 Nedostatek času ze strany DD	5 Služby školního psychologa
Nezájem vychovatelů z DD	1 Běžná (e-mail, telefon, osobně/vychovatelka)	19 Dobře, jako běžnou	11 Změna systému
Nejednotnost výchovného působení v DD	2		2 Vyšší zájem učitele o žáka z DD
Ekonomické zázemí	2		2 Lepší nabídka školních kroužků
Nedůsledné řešení problémů	2		2 Udržovat kolektiv
Upoutání se k učitelům	2		3 Neměla by rozlišovat děti z DD
Složitější komunikace	3		3 Ulevit po finanční stránce
Chybějící vzor	3		3 Pomoc se začleněním do společnosti
Žádné	4		4 Nevím
Kázeňské problémy - agrese	4		5 Nevýplněno
Nulová domácí příprava	5		
Motivace	7		

Otázka č. 3

Nejčastější problémy se žákem z DD vidí učitele v motivaci dítěte (př. nemají se pro koho učit), složitější komunikaci s dětmi z DD, nulovou domácí přípravu a kázeňské problémy. Klánovičtí učitelé také nejvíce uváděli motivaci a problémovou přípravu na vyučování v prostředí DD. Lucky učitelka vidí velký problém v přípravě dětí na vyučování, v motivaci k učení a jako důvod uvádí, že nemají vzor, ke kterému by se upnuly a obdivovaly jej. Martinova učitelka uvádí to samé a navíc nejednotné výchovné působení v DD, z čehož můžou vznikat kázeňské problémy. Davidův a Tomášův učitel uvádí motivaci.

Otázka č. 6

Spolupráce školy a DD je realizována běžným způsobem podle 19 učitelů, což je velká většina. Jako nedostatečně realizována je spolupráce dle 3 učitelů. Škola či učitel jedná přímo s ředitelem DD ve 3 případech. Dva učitelé z klánovické školy hodnotí spolupráci jako běžnou. Zbylí učitelé se spíše přiklání na stranu špatné spolupráce s DD (nezájmem vychovatelů). Všichni 3 učitelé zkoumaných dětí se shodli v názorech na nedostatečnou až skoro žádnou spolupráci či spolupráci, která nikam nevedla.

Otázka č. 7

Tato otázka se velmi často prolínala s otázkou č. 6. Celkem 16 učitelů spolupráci hodnotilo dobře a byli spokojeni, z čehož 5 učitelů své hodnocení označovali za velmi pozitivní. Klánovičtí učitelé více méně hodnotili tuto spolupráci spíše jako formální, nicméně často zmiňovali, že vše záleží na konkrétních vychovatelích, kteří se o děti starají. Často zde zmiňovali, že spolupráce není výrazná a omezuje se pouze na spolupráci, až když se vyskytne nějaký problém. S těmito názory se ztotožňovali i učitelé zkoumaných žáků z DD.

Otázka č. 8

Nejvíce učitelů, tj. 5 dotázaných tuto kolonku vůbec nevyplnilo a další 4 uvedli, že NEVÍ. Několikrát se zde objevily odpovědi o finanční úlevě DD, o nerozlišování mezi dětmi a pomoci se začleněním do společnosti. I v klánovické škole si učitelé myslí, že nejvíce by dětem pomohlo, kdyby se mezi nimi nedělaly rozdíly. Sami se považují za toho, kdo by měl mít o samotné dítě z DD větší zájem. Ani jeden učitel zkoumaných dětí neuvedl nic konkrétního ve své odpovědi.

Všichni oslovení učitelé se za svou praxi setkali s dítětem z DD. Ačkoliv se jejich názory na začlenění i problémy lišily, v podstatě ani jeden z nich se nesetkal s úplně bezproblémovým vstupem do školní skupiny dítěte z DD. Nejčastěji uváděným problémem byla motivace žáka. Žák se dle učitelů nemá pro koho učit, a proto jeho školní výsledky leckdy bývají velmi podprůměrné. Škola pro ně nemá velký význam. Učitelé se u dětí z DD setkali se šikanou, záškoláctvím a vulgárním vyjadřováním. Velký význam by měl mít v životě dítěte i samotný DD, který by se měl snažit dětem co nejvíce přiblížit jejich vlastní domov. Všechny děti prošly složitou životní etapou a i pro ně samotné může být život v DD „nevyhovující“. Záleží na konkrétních vychovatelích a

jednotlivcích, jakým způsobem vzbudí u dětí zájem o učení i o celkové dění kolem nich. To se v odpovědích učitelů také několikrát objevilo. Konkrétních kroků, které by učitelé doporučili pro zlepšení situace dětí z DD ve škole, nebylo ze strany učitelů mnoho. Učitelé nejčastěji zmínili nerozlišování mezi dětmi z DD a z RP. Rádi by dětem z DD ulevili po finanční stránce a pomohli se začleněním do společnosti.

6. Diskuse

Praktickou část diplomové práce jsem zaměřila na školní adaptaci dětí z dětských domovů. Blíže jsem zkoumala, jaké jsou rozdíly ve školní socializaci, v přijímání rolí žáka a spolužáka dětí z DD. Pracovala jsem se třemi třídními skupinami, v nichž byly celkem čtyři děti zmíněného vzorku. Vypracovala jsem projekt, ve kterém jsem použila pozorovací, sociometrickou a dotazníkovou výzkumnou metodu, která mi měla odpovědět na otázky položené v metodické části diplomové práce (viz kapitola 4). Výzkum jsem realizovala v klánovické základní škole, která mi vyšla maximálně vstříc. Jednotlivé fáze výzkumu jsem praktikovala v konkrétní třídě a za přítomnosti třídní učitelky, pouze ve třídě C u realizace miniprojektu osobnostně sociální výchovy nebyl třídní učitel přítomný.

Sledované děti z DD byly odebrány rodičům, kteří neplnili jako rodina svou základní funkci a ohrožovali dítě v jeho zdravém vývoji /dle klasifikace Lovasové (2006) bych rodinu přiřadila k dysfunkčnímu typu/. Pouze Tomáš byl zanechán v DD bez bližšího vysvětlení nebo o těchto důvodech nejsou ve škole záznamy.

Děti přišly do DD už s různě vážně rozvinutou subdeprivací či deprivací. Ta se u každého z nich projevovala určitým typem chování, jak specifikoval v literatuře již Matějček s Langmeierem (Matejček, Langmeier, 1974).

Tomáše a Martina lze přiřadit na rozhraní „utlumeného“ až „dobře přizpůsobeného“ typu žáka školnímu prostředí. U obou se občas objevily negativní projevy chování. Negativní hodnocení ze strany spolužáků či agresivní chování ve škole však nebylo výrazné. Davida bych zařadila k typu „charakterizovaným náhradním uspokojováním afektivních a sociálních potřeb“. Projevoval se velmi problémově, práce s ním byla obtížná a učiteli a spolužáky velmi negativně hodnocena. Lucku jsem přiřadila k typu „sociální hyperaktivity“. Její otevřenost byla na první pohled zřejmá. Velmi hodná, milá, „přítulná“, s velkou potřebou po pohlazení. Bohužel však její otevřenost narazila na negativní zkušenost s kriminálními živly. Luce chybí emocionální uspokojení a „zakotvení“ v sociální skupině.

Lucka stojí více o přízeň učitelů, konkrétně třídní učitelky, než spolužáků. Je zvyklá více komunikovat se staršími lidmi. Téma jejích rozhovorů se točí spíše kolem

intimnějších vztahů k opačnému pohlaví opřené o vlastní zkušenosti, k čemuž se její vrstevnice nemohou (nemají vlastní zážitky) nebo nechtějí vyjadřovat.

Dle mého subjektivního názoru jí potřebu kontaktu s dospělými saturovala třídní učitelka. Problém však vidím v blízké budoucnosti. Lucka v letošním roce nastoupila na druhý stupeň ZŠ a její již bývalá třídní učitelka školu úplně opustila. Tento fakt ji může opět emočně ublížit. Lucka je ve třídě subjektivně dobře přizpůsobená a snad jí tato skutečnost usnadní přijmutí autority nového třídního učitele.

Z výsledku šetření se tedy jako problémoví žáci jeví chlapci, což potvrzuje i studie Vágnerové (Vágnerová, 2005).

*Ve škole mají spousty kázeňských problémů, které si přinášejí buď z rodin, nebo z DD, kde jim spousty prohřešků, díky většímu počtu dětí, může projít. *Individuální přístup k dětem v DD bývá ztížený. (*vyplynulo z neformálního rozhovoru s dětmi z DD). Nicméně, jak sama Vágnerová (2005) uvádí, učitele na problémového žáka mnohdy nestačí a je zapotřebí hledat odborné pomoci, která poradí a doporučí pedagogům možné intervence.

Každé dítě však má potřebu mít někoho rádo nebo „mít své lidi“, tato potřeba není v DD dostatečně uspokojena, tudíž si jí děti mohou vynucovat jinými způsoby (nevhodným chováním ve škole, upozorňováním na sebe jakkoliv i nevhodně jen, aby si jich někdo všiml). Matějček a Langmeier (1986) upozorňují ve svých studiích na pět základních psychických potřeb, které nejsou v nefunkčních rodinách či v ústavních zařízeních u dětí náležitě uspokojovány. To následně může vést k nezdravému vývoji dítěte. Mezi první dvě patří „potřeba stimulace“ a „potřeba smysluplného světa“. Jedná se o přísun dostatečného množství kvalitních podnětů, které mají určitý řád a smysl. Jako další autoři zmiňují „potřebu životní jistoty“, „potřebu identity nebo vědomí vlastního já“ a „potřebu otevřené budoucnosti.

Z výsledku šetření je dále patrné, že pozice dětí z DD ve třídě je poněkud odlišná z pohledu žáků z DD a jejich spolužáků. Z pozorování a dotazníků vyplynulo, že ani jedno zkoumané dítě není středem třídní skupiny a nepatří mezi sociálně zdatné žáky. V subjektivním hodnocení Lucka, Tomáš a Martin uvedli, že se cítí ve třídě dobře a cítí se být součástí skupiny.

David se však od ostatních žáků značně liší. Vykazuje až patologické známky chování. Škola ani DD už nebyly schopny s Davidem pracovat a zlepšit jak jeho

prospěch, tak především chování. Byl umístěn v psychiatrické léčebně. Bližší informace a konkrétní důvod k tomuto kroku mi škola nesdělila. Třída Davida naprosto nepřijímá, nemá v ní jediného kamaráda, jeho chování je skupině nepříjemné a pramení z něj třídní problémy. Z dotazníků vyplynulo, že David není součástí třídy. Jako spolužák je odmítán. V této třídě panovaly velmi napjaté vztahy, časté projevy agresivního chování a školní výkony třídy byly podprůměrné.

Pro Lucku má však škola velký význam. Je velmi snaživá, ochotná spolupracovat a všem, hlavně PU pomáhat. Má oblíbené předměty, vadí jí narušování výuky ze strany spolužáků. Naopak pro Tomáše a Martina škola představuje určitý problém, přijde jim „divná“, ale dokáží si v ní najít i něco pozitivního (viz nedokončené věty/kapitola 5.2). Pro Davida, usuzuji z pozorování a hodnocení učitelů, škola žádný význam nemá. Nechodí do ní rád, často utíká, nenosí pomůcky, nepřipravuje se a propadá.

K otázce obavy ze školního neúspěchu, což bylo součástí dotazníkového šetření, vyplynulo, že sledované děti stojí na hranici obavy z neúspěchu a potřebou úspěchu. Z grafického znázornění vyplývá, že míra motivace k úspěchu může být přímo úměrná k celkové atmosféře třídy, což je na grafickém vyhodnocení (viz kapitola 5.3.2) vidět. Lucka, jejíž třídu hodnotím velmi pozitivně, stojí sice na jejím konci, ale dosáhla bodů, které jí staví do pozice potřeby po úspěchu. Martin, jehož třídu hodnotím jako průměrnou, stojí také na jejím konci. Jeho hodnocení je o něco horší než u Lucky, získal 0 bodů, což je hranice mezi potřebou úspěchu a obavou z neúspěchu. U Tomáše však převažuje jasná obava z neúspěchu, což nám může naznačit i to, že v nedokončených větách naznačil, že se ve třídě cítí jako „debil“ (subjektivně přisuzuji toto přirovnání ke školním výkonům). Tomášova třída je však velmi problémová a vztahy v ní jsou napjaté. Z rozhovorů při realizaci miniprojektu osobnostně sociální výchovy (viz kapitola 5.2.3) vyplynulo, že velká část problémů ve třídě je spojena s přítomností Davida.

Co se týče integrace dítěte z DD do třídy a odlišnosti ve školních rolích dětí z DD, požádala jsem o sdělení osobních zkušeností učitele, kteří se s dětmi z DD ve své praxi již setkali a s nimi pracovali. Zajímal mě názor jak učitelů z klánovické školy, tak i učitelů z různých typů škol odlišných velikostí a umístěním (velké/malé město, různé kraje ČR). Musím se však přiznat, že tato část výzkumu byla nejproblematictější.

Setkala jsem se s velkým nezájmem především ze strany ředitelů/učitelů ZŠ, které tyto děti integrují. Osloveno bylo velké množství škol, ale značná část z nich na dotazník vůbec nezareagovala. Pokud jsem nějakou odezvu obdržela, byla většinou negativní. Z reakce jednoho ředitele ZŠ vyplynulo, že dotazník se mu zdál komplikovaný a složitý: „Vážená slečno Pejclová, každý týden se na nás obrací nějakí studenti s dotazníky k diplomovým pracím. Váš dotazník je navíc poměrně náročný na vyplnění. Proto se omlouvám, ale kolegům ho nerozešlu.“ Těžko se studentům na obdobných výzkumech pracuje, když jsou s prosbou o spolupráci často odmítáni. Nicméně se mi podařilo získat zpět několik dotazníků od učitelů, kterým nebyl výzkum lhostejný, kteří se chtěli podělit o své zkušenosti a přispět svými reakcemi k možnému zlepšení podmínek pro děti z DD ve školách.

Necelá polovina dotázaných učitelů připouští, že existují rozdíly v přijímání žáka z DD do třídní skupiny oproti žákům z RP. Problémy se začleněním dítěte z DD vidí v problémovém chování a v nepříznivém přijetí ze strany spolužáků. Dle učitelů mohou mít děti pocit méněcennosti, mívají špatné sociokulturní návyky a jiný pohled na majetek ostatních, přivlastňují si cizí věci. Dle mého názoru mohou tyto vlastnosti pocházet z prostředí, kde se děti z DD nachází. V DD mají děti mnohé věci společné, musí se o ně dělit, proto je možné, že ve škole situaci vnímají obdobně.

Děti z DD si přinášejí již ze svých domovů různé formy znevýhodnění či handicapu a výchova v DD není k jejich nápravě a emočnímu uspokojení úplně ideální. Z literatury je zřejmé, že zejména v mladším i středním školním věku ovlivňuje sebepojetí žáka a jeho roli ve třídě především třídní učitel. Domnívám se, že učitelé nejsou profesionálně připraveni na práci se znevýhodněnými dětmi. Záleží pouze na empatičnosti učitele a to považuji za nedostatečné. Škola, především výchovný poradce a metodik prevence, by měli být metodickou oporou pro třídní učitele při integraci těchto dětí.

7. Závěr

Cílem mé diplomové práce bylo odpovědět na otázky týkající se rozdílu mezi dětmi z DD a dětmi v RP v sociálním zařazení do školní třídy a přijetí role žáka. K zodpovězení badatelských otázek jsem realizovala konkrétní etapy vlastního šetření. Dvě třídy, které se výzkumu zúčastnily, bych hodnotila jako více méně standardní, avšak jedna třída byla zcela odlišná. Třída C získala již „nálepku problémové“ třídy. Z výsledků šetření vyplývá, že celkové klima třídy ovlivňuje chování žáků a naopak. Dále pak pedagogické vedení třídním učitelem a zájem vedení školy situaci třídy řešit. Třída C, kde byl zařazen David, se v uvedených parametrech lišila. A to především nezájmem třídního učitele o vztahy mezi spolužáky, o řešení jejich problémů a o celkovou atmosféru třídní skupiny.

Za nejdůležitější a nejcennější část vlastního šetření považuji realizaci miniprojektu osobnostně sociální výchovy. Právě zde se děti více otevřely a pokoušely se poukázat na konkrétní problémy tak, jak je ony samy vidí. Sami žáci vztahy ve třídě realisticky vnímali a nebyli jim lhostejné. V diskusi děti vyjadřovaly názor, že podobné aktivity týkající se vztahů ve třídě by přivítaly. Nicméně se setkávají s nezájmem ze strany školy či třídního učitele. Při pedagogickém vedení třídy kompetentním učitelem by ve třídách mohlo dojít k výraznému zlepšení vzájemných vztahů mezi žáky navzájem i jejich učitelem. To se projevilo ve třídě Lucky, kde byla učitelka pozitivním elementem celé třídní skupiny.

Z výzkumů dále vyplynulo, že děti z DD nemají patřičnou motivaci k učení. Nemají vhodné vzory, se kterými by se ztotožňovaly, z čehož pramení řada výchovných a výkonnostních problémů.

Cíle, které jsem si na začátku diplomové práce vytyčila, jsem splnila. Nicméně hlubší podstata výzkumných otázek zůstala nezodpovězena. Sledovaný vzorek dětí z DD byl malý a počet respondentů z řad učitelů též. Proto nelze výsledky zobecňovat. Přesto i „moje sonda“ do problematiky koresponduje s odbornou literaturou (Vágnerová 2002, 2005/Matějček, Langmeier 1974/ Matějček 1992/ Matějček, Bubleová, Kovařík 1997).

Domnívám se, že i děti z DD by měly mít větší „šanci“ či možnost handicap školně znevýhodněného žáka alespoň částečně překonat. Záleží však na individuálním přístupu jak vychovatelek v DD, tak učitelů ve škole. Hledat vhodné formy spolupráce školy a DD, pracovat se třídou jako sociální skupinou při zařazování dětí z DD do tříd. Více zapojovat žáky z DD do zájmových aktivit škol. V krizových situacích však nelze očekávat, že škola situaci zvládne bez pomoci odborných poradenských služeb (žák David), které však nejsou samozřejmostí (např. spolupráce se SVP, PPP či zavedení funkce školního psychologa).

Diplomová práce pro mě osobně znamenala hlubší pochopení významu individuálního přístupu k jednotlivým žákům, ale i nutnost práce se třídou jako sociální skupinou.

8. Seznam použité literatury

- BRTNÍKOVÁ, M., ŠEDIVÝ, V.: Moderní láska a sexualita, manželství a rodina
Praha: Naše vojsko, 1985
- DUNOVSKÝ, J., DYTRYCH, Z., MATĚJČEK, Z.: Týrané, zneužívané a zanedbávané dítě
Praha: Grada, 1995, ISBN 80-7169-192-5
- HRABAL, V.: Jaký jsem učitel?
Státní pedagogické nakladatelství Praha, 1988
- HRABAL, V.: Sociální psychologie pro učitele: vybraná témata 2
Praha: Karolinum, 1992, ISBN 80-7066-553-X
- JEDLIČKA, R.: Aktuální problémy výchovy
Praha: Karolinum, 1998, ISBN 80-7184-555-8
- LANGMEIER, J., MATĚJČEK Z.: Psychická deprivace v dětství
Praha: Avicenum, 1974
- LANGMEIER, J., KREJČÍKOVÁ, D.: Vývojová psychologie
Praha: Grada, 2006, ISBN 80-247-1284-9
- LANGER, S.: Problémový žák na prvním stupni základní školy
HK, Kotva, 1999, ISBN 80-900254-5-5
- LOVASOVÁ, L.: Rodinné vztahy
Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2006, ISBN 80-86991-66-0
- MATĚJČEK, Zdeněk, LANGMEIER, Josef: Počátky našeho duševního života
Praha: Panorama, 1986, ISBN 505-21-825
- MATĚJČEK, Zdeněk: Dítě a rodina v psychologickém poradenství
Státní pedagogické nakladatelství, 1992, ISBN 80-04-25236-2
- MATĚJČEK, Z.: O rodině vlastní, nevlastní a náhradní
Praha: Portál, 1994, ISBN 80-85282-83-6
- MATĚJČEK, Z.: Osvojení a pěstounská péče
Praha: Portál, 2002, ISBN 80-7178-637-3
- MATĚJČEK, Z.: Po dobrém, nebo po zlém?
Praha: Portál, 2000, ISBN 80-7178-486-9
- MATĚJČEK Z., BUBLEOVÁ, V., KOVAŘÍK, J.: Pozdní následky psychické deprivace a subdeprivace
Psychiatrické centrum Praha, 1997, ISBN 80-85121-89-1
- ŠVEC, J., JEŘÁBKOVÁ, S., KOLÁŘ, M.: Jak zlepšit vztahy v naší třídě
Projekt Odyssea, 2007 ISBN 978-80-87145-27-2
- TAXOVÁ, J.: Výchovné problémy dětských domovů
Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1967

- VÁGNEROVÁ, M.: Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy
Praha: Karolinum, 2002, ISBN 80-246-0181-8
- VÁGNEROVÁ, M.: Školní poradenská psychologie pro pedagogy
Praha: Karolinum, 2005, ISBN 80-246-1074-4
- VÁGNEROVÁ, M.: Vývojová psychologie I., Dětství a dospívání
Praha: Karolinum, 2005, ISBN 80-246-0956-8
- VOCILKA, M.: Dětské domovy v České republice I: teoretická východiska
Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 1999

Internetové zdroje

- *Nahradní rodina : nahradní rodina pece* [online]. 2000. 2000 [cit. 2011-08-27]. Rodina.cz. Dostupné z WWW:<http://www.nahradnirodina.cz/nahradni_rodinna_peceI.html>.

9. Přílohy

9.1 Dotazník na zjištění vztahů ve třídě

Milí žáci,

ráda bych vás požádala o vyplnění tohoto dotazníku, jehož cílem je zjištění vzájemných vztahů ve vaší třídě. V dotazníku uvádějte pouze křestní jméno. Výsledky dotazníku nebudou nikde zveřejněny, poslouží pouze účelům mé diplomové práce. Proto se, prosím, nebojte a snažte se uvádět pravdivé odpovědi.

Křestní jméno.....

1. Nejčastěji se ve třídě bavím.... uveď konkrétní jména:
2. S kým se ze třídy scházíš ve volném čase?
3. Kdyby si mohl jet na své oblíbené místo, a mohl s sebou vzít jen 4 kamarády. Kdo by to byl?
4. Koho ze třídy bys vybral (2-3 spolužáky) jako vedoucího skupiny pro organizaci školní výletu?
5. Cítíš se ve třídě bezpečně? Pokud NE, proč?
6. Je něco, co ti ve třídě vadí, co je ti nepříjemné?
7. Těšíš se ráno do školy? Zaškrtni: často občas jen někdy netěším

Velmi vám děkuji za vyplnění tohoto dotazníku a přeji mnoho úspěchů ve školních lavicích. Simona Pejčlová, studentka Pedf UK.

9.2 Dotazník výkonné motivace žáků pro učitele

Milí žáci,

obracím se na vás s žádostí o vyplnění tohoto dotazníku, který je zaměřen na zjištění vaší motivace k učení. Podobně, jako u předchozího dotazníku, i tyto výsledky poslouží k účelům mé diplomové práce, proto prosím odpovídejte co nejpřesněji.

Křestní jméno.....

1. Abych byl vynikajícím žákem, o to stojím:

- a) moc
- b) dost
- c) středně
- d) moc ne
- e) vůbec ne

2. Dobré známky pro mě mají:

- a) velmi vysokou hodnotu
- b) vysokou hodnotu
- c) někdy mají, někdy nemají vysokou hodnotu
- d) nemají vysokou hodnotu
- e) mají velmi malou hodnotu

3. Při učení se mi daří soustředit:

- a) téměř vždycky
- b) často
- c) někdy
- d) většinou ne
- e) téměř nikdy

4. Při učení jsem:

- a) hodně pečlivý
- b) dost pečlivý
- c) středně pečlivý

- d) málo pečlivý
- e) vůbec nejsem pečlivý

5. Ve škole se hlásím:

- a) vždycky, když je to možné
- b) často
- c) někdy
- d) málokdy
- e) téměř nikdy

6. Kdybych si mohl vybrat, chtěl bych být známkováný

- a) ve všech předmětech
- b) ve většině předmětů
- c) jenom v některých předmětech
- d) jenom v jednom nebo ve dvou předmětech
- e) v žádném předmětu

7. Mám-li před vysvědčením nerozhodnou známku, přihlásím se, abych byl vyzkoušen:

- a) téměř vždycky
- b) většinou
- c) někdy
- d) málokdy
- e) téměř nikdy

8. Když mám být zkoušený, mám strach:

- a) téměř vždycky
- b) dost často
- c) někdy
- d) málokdy
- e) téměř nikdy

9. Mám-li být upřímný, tedy se školy:

- a) hodně se bojím
- b) dost se bojím

- c) trochu se bojím
- d) moc se nebojím
- e) vůbec se nebojím

10. Když máme psát nějakou písemnou práci:

- a) mám téměř vždycky chuť nejít do školy
- b) mám často chuť nejít do školy
- c) mám někdy chuť nejít do školy
- d) moc mi to nevadí
- e) vůbec mi to nevadí

11. Když jsem zkoušený a moc neumím:

- a) mám vždycky pocit, že bych se nejraději sebral a odešel
- b) mám často pocit, že bych se nejraději sebral a odešel
- c) mám někdy takový pocit, že bych se nejraději sebral a odešel
- d) nemívám většinou takový pocit, že bych se nejraději sebral a odešel
- e) nemívám takový pocit téměř nikdy

12. Když jdu ráno do školy, mívám strach, jak to zase dopadne:

- a) téměř vždycky
- b) často
- c) někdy
- d) málokdy
- e) téměř nikdy

13. Špatných známek se obávám:

- a) hodně
- b) dost
- c) někdy ano, někdy ne
- d) málo
- e) vůbec

14. Když ve škole píšeme písemnou práci, počítám raději s tím, že dostanu horší známku:

- a) téměř vždycky

- b) často
- c) někdy
- d) málokdy
- e) téměř nikdy

Mockrát vám děkuji za pravdivé odpovědi v dotazníku a přeji příjemný zbytek dne. Simona Pejclová, studentka Pedf UK.

9.3. Dotazník pro učitele

Vážení učitelé,

obracím se na Vás s laskavou žádostí o vyplnění tohoto dotazníku, který je zaměřen na zjištění učitelova pohledu na vzdělávání dětí z dětských domovů a spolupráce s ním. Výsledky tohoto dotazníku použijí pouze ve své diplomové práci.

Prosím, v dotazníku uvádějte jen název školy.

Název školy.....

1. Měl/a jste problém se začleněním dítěte z dětského domova do třídní skupiny.
ANO – NE Prosím konkretizujte, pokud ANO
2. Domníváte se, že je rozdíl v zařazení dítěte z DD do školní třídy oproti ostatním žákům třídy?
ANO- NE Prosím konkretizujte v čem?
3. Jaké nejčastější problémy vidíte v práci s žákem z DD?
4. Musel/a jste někdy řešit spory dětí z DD, se spolužáky, učiteli? Čeho se týkaly?
5. Zapojují se děti z DD do zájmové činnosti ve škole? ANO- NE. Pokud ne, kde vidíte důvody?

6. Jakým způsobem je realizována spolupráce školy s dětským domovem- učitel spolupracuje s vychovatelkou nebo jiné formy? Prosím, upřesněte.

7. Jak hodnotíte tuto spolupráci? Prosím konkretizujte.

8. Prosím, doporučte, co dalšího by mohla škola pro děti z DD udělat v jejich prospěch?

Velmi Vám děkuji za čas i ochotu věnované tomuto dotazníku a přeji Vám mnoho pracovních úspěchů. Simona Pejclová, studentka Pedf UK.

9.4 Pozitiva náhodně vybraných žáků třídy A

<p><u>Pozitiva</u></p> <p>Řekla bych že jsme 2 veliké skupiny. TAKÉ si pomáháme a hned se snažíme vyřešit problém. Neposilujeme se Vyučování většinu baví Nekradese, půjčuje se,</p>	<p>+</p> <ul style="list-style-type: none"> - 5 LET ŽADIVÝ VEČKŮ ROZPOR - KAŽDÝ MÁ KAMARÁDY - NIKDO NEMÁ PŘÍMÉHO NEPŘÍTELE - MÁME DOBRŮ PAM UČITELKU DÍKY KTERÉ TO VŠECNO FUNGUJE ✦ SPOR TRVÁ MAX. 2 DNY
<p><u>Pozitiva</u></p> <p>Naše třída je jako celek. ... to říkájí skoro všichni ale stejně máme každý svojí malou skupinku. # dobře je že když něco nevíme tak nám kdekoliv pomůže (že nám to vysvětlí) nebo nám povíme třeba odpověď.</p>	<p>JAKUB</p> <p>POZITIVA</p> <p>DOBRY LIDI</p> <p>ZARADÁME DO SEBE</p> <p>DOBRA KAMARÁDI</p> <p>DOBRA UČITELKA</p> <p>MÁME DOBRŮ</p> <p>TŘÍNU, S TABULI</p> <p>MAVZAJEN SE</p> <p>NEVUBGME</p> <p>POMAHÁME SI NA</p> <p>VZAJEN JSME</p> <p>SKORO VELKŮ</p> <p>JEDNA PARTA</p>

9.5 Negativa náhodně vybraných žáků třídy C

<p><u>Negativní</u></p> <p>Někdo se tu chová hrubě a když nám poví ale hlavně když lidem říká to co smělý zůstat pět let budeme on přijde a beru do 7 to jeho když malý dítě poslušně když z příjmu něčeho přijde a tohlepeho.</p> <p><i>Lida</i></p>	<p>Negativní</p> <ul style="list-style-type: none"> - Chová se společenšce - psychologické chování ke mě / radávký, urážky - radáky ve škole - buzení - nemám ráda schole školu - všichni lidé se mi posmívají, je jen kvůli vzhledu <p><i>každý mě odstíká ašeim pro učitel nevěřím posměch</i></p>
<p>David Černý = sůleka si bolhoty a vystulky si to co má mezi hohama. Porád si ho honí. Strká si kabely od TV do pusy a do pozadí. a dělá pra sání <i>Hoze vesely</i></p>	<p><u>NEGATIV</u></p> <p>PLIN</p> <p>ČERNÝ</p> <p>DAVID</p>